

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS NAS AULAS DE**  
**PORTUGUÊS: SISTEMATICIDADE, PRODUÇÃO DE SENTIDOS E**  
**VARIABILIDADE LINGUÍSTICA NO USO DE CONECTORES SEQUENCIAIS**

**POLLYANNA FREIRE DA SILVA**

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da Língua  
em atividades de aprendizagem

João Pessoa – Paraíba  
2022

**POLLYANNA FREIRE DA SILVA**

**O ENSINO DE GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS NAS AULAS DE  
PORTUGUÊS: SISTEMATICIDADE, PRODUÇÃO DE SENTIDOS E  
VARIABILIDADE LINGUÍSTICA NO USO DE CONECTORES SEQUENCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Doutora Fernanda Rosário de Mello.

João Pessoa – Paraíba  
2022

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586e Silva, Pollyanna Freire da.

O ensino de gramática em três eixos nas aulas de português : sistematicidade, produção de sentidos e variabilidade linguística no uso de conectores sequenciais / Pollyanna Freire da Silva. - João Pessoa, 2022.

180 f. : il.

Orientação: Doutora Fernanda Rosário de Mello.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Gramática - Ensino. 2. Língua portuguesa. 3. Linguística - Conectores sequenciais. 4. Variação linguística. I. Mello, Doutora Fernanda Rosário de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'36(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO - PGLE**



**ATA DE EXAME DE DEFESA**  
**POLLYANNA FREIRE DA SILVA**

Aos quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e vinte dois (14/128/2022), às 14h00, realizou-se o exame de defesa da mestranda **POLLYANNA FREIRE DA SILVA**, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*O ensino de Gramática em Três Eixos nas aulas de Português. Sistematicidade, produção de sentidos e variabilidade linguística no uso de conectores sequenciais*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello (PGLE/UFPB) – orientadora –, pelo Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva (PGLE/UFPB) e pelo Prof. Dr. Camilo Rosa da Silva (PROLING/UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovado ( X )

Reprovado ( )

Observações sobre o exame: A banca examinadora destacou a excelência do trabalho, com destaque para a proposta didática, recomendada para publicação. A despeito disso, foram feitas algumas sugestões sobre aspectos teóricos do trabalho e sobre a proposta didática, que devem ser consideradas pela mestranda para a entrega da versão final da dissertação.

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 14 de dezembro de 2022.

*Profa. Dra. Fernanda Rosário de Mello*  
(Presidente da Banca Examinadora)

*Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva*  
(Examinadora)

*Prof. Dr. Camilo Rosa da Silva*  
(Examinadora)

## RESUMO

Este trabalho relaciona-se à nossa inquietação como docente de Língua Portuguesa, especificamente no que tange à questão de como tornar o ensino de gramática não apenas eficaz, mas também significativo para o estudante. Na tradição escolar brasileira, o ensino de gramática sempre foi problemático, ou porque se restringia a ações classificatórias de uma metalinguagem improdutiva, ou porque seu ensino deu lugar a uma chamada análise linguística, que, na prática, trouxe o texto para o centro do fazer pedagógico, deixando, muitas vezes, de lado o tratamento necessário dos recursos gramaticais para a compreensão de como a língua se organiza e funciona. Com a experiência adquirida ao longo dos anos em sala de aula, percebemos que um dos recursos gramaticais mais geradores de dificuldades para os alunos é o uso de conectores sequenciais, impossibilitando a progressão do texto produzido e prejudicando sua interpretabilidade. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o tratamento gramatical dado ao ensino de conectores sequenciais na Educação Básica, a partir de uma perspectiva que integre sistematização linguística, produção de sentidos nos textos e variação linguística. Para isso, selecionamos como objetivos específicos descrever os conectores sequenciais pela perspectiva de gramáticas normativas e descritivas e também de estudos linguísticos; caracterizar os conectores sequenciais em relação a cada um dos três Eixos de ensino gramatical, vinculando-os a (I) sistematicidade, (II) produção de sentido e (III) variação linguística; avaliar, nos livros didáticos analisados, a correspondência entre as propostas de ensino nos manuais do professor e sua concretização nos livros dos alunos; refletir sobre o papel da metalinguagem em sala de aula; propor uma sequência didática para o ensino dos conectores sequenciais, numa perspectiva gramatical em três Eixos, a partir da diagnose feita com a análise dos materiais selecionados para a pesquisa. Considerando que um ensino amplo de língua, contemplando sua estrutura, os usos nos textos e suas variedades, seja nossa tarefa na Educação Básica, nosso maior referencial teórico baseia-se na proposta da Gramática em Três Eixos, de Vieira (2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b), subsidiada por Franchi (2009) no Eixo I, da sistematização; por Neves (2011a, 2011b), Antunes (2009) e Koch (2010) no Eixo II, da produção de sentidos; e por Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2008) e Bagno (2002, 2003, 2017) no Eixo III, da variabilidade linguística. Para caracterizar o objeto de estudo, buscamos as descrições feitas em gramáticas, como as de Cunha e Cintra (2017), Cegalla (2008), Rocha Lima (2011), Bechara (2015), Perini (2001), Bagno (2012), Castilho (2014), Neves (2018), e em estudos linguísticos, como os de Marcuschi (2008), Koch (2018), Antunes (2009), Neves (1997). Já para investigar o ensino de conectores, selecionamos três coleções de livros didáticos, de uma mesma editora, referentes a todas as fases que compõem a Educação Básica, e utilizamos como metodologia de pesquisa uma análise documental de caráter qualitativo/interpretativista. A análise de dados, nesses materiais, mostrou que o ensino de conectores, como parte do trabalho gramatical, recebe uma abordagem superficial, além de não apresentar uma convergência entre o ensino do componente gramatical e o elemento textual, ignorando, ainda, uma perspectiva variacionista dos elementos gramaticais, mantendo, mesmo que dissimuladamente, uma visão estática e prescritiva do português. Com essa pesquisa, esperamos não só assegurar o lugar da gramática nas salas de aula, como apresentar uma alternativa de abordagem gramatical para os conectores sequenciais numa perspectiva ampla de ensino de língua, que contemple a sistematização de sua estrutura, a produção de sentidos que ocorre na interação por meios de textos, e a variabilidade que é inerente ao funcionamento da linguagem.

**Palavras-chave:** ensino de gramática; conectores sequenciais; sistematicidade; produção de sentidos; variação linguística.

## ABSTRACT

This work is related to our concern as a Portuguese language teacher, specifically with regard to the question of how to make grammar teaching not only effective, but also meaningful for the student. In the Brazilian school tradition, the teaching of grammar has always been problematic, either because it was restricted to classificatory actions of an unproductive metalanguage, or because its teaching gave rise to a so-called linguistic analysis, which, in practice, brought the text to the center of doing. pedagogical, often leaving aside the necessary treatment of grammatical resources for the understanding of how the language is organized and works. With the experience acquired over the years in the classroom, we realized that one of the grammatical resources that most generate difficulties for students is the use of sequential connectors, making it impossible to progress the text produced and impairing its interpretability. Therefore, this research has as main objective to analyze the grammatical treatment given to the teaching of sequential connectors in Basic Education, from a perspective that integrates linguistic systematization, production of meanings in texts and linguistic variation. For this, we selected as specific objectives to describe the sequential connectors from the perspective of normative and descriptive grammars and also from linguistic studies; characterize the sequential connectors in relation to each of the three Axes of grammar teaching, linking them to (I) systematicity, (II) production of meaning and (III) linguistic variation; evaluate, in the analyzed textbooks, the correspondence between the teaching proposals in the teacher's manuals and their implementation in the students' books; reflect on the role of metalanguage in the classroom; propose a didactic sequence for teaching sequential connectors, in a grammatical perspective in three Axes, based on the diagnosis made with the analysis of the materials selected for the research.. Considering that a broad language teaching, contemplating its structure, uses in texts and their variations, is our task in Basic Education, our greatest theoretical reference is based on the proposal of Grammar in Três Eixos, by Vieira (2017a, 2017b, 2017c). , 2018, 2019a, 2019b), supported by Franchi (2009) in Axis I, of systematization; by Neves (2011a, 2011b), Antunes (2009) and Koch (2010) in Axis II, on the production of meaning; and by Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2008) and Bagno (2002, 2003, 2017) in Axis III, on linguistic variability. To characterize the object of study, we searched for descriptions made in grammars, such as those of Cunha and Cintra (2017), Cegalla (2008), Rocha Lima (2011), Bechara (2015), Perini (2001), Bagno (2012), Castilho (2014), Neves (2018), and in linguistic studies, such as those by Marcuschi (2008), Koch (2018), Antunes (2009), Neves (1997). In order to investigate the teaching of connectors, we selected three collections of textbooks, from the same publisher, referring to all the phases that make up Basic Education and we used a qualitative/interpretivist document analysis as a research methodology. Data analysis in these materials showed that the teaching of connectors, as part of the grammatical work, receives a superficial approach, in addition to not showing a convergence between the teaching of the grammatical component and the textual element, ignoring a variationist perspective. grammatical elements, maintaining, even if covertly, a static and prescriptive view of Portuguese. With this research, we hope not only to ensure the place of grammar in classrooms, but also to present an alternative grammatical approach to sequential connectors in a broad perspective of language teaching, which includes the systematization of its structure, the production of meanings that occurs in the interaction by means of texts, and the variability that is inherent to the functioning of language.

**Keywords:** grammar teaching; sequential connectors; systematicity; production of meaning; linguistic variation.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu filho Eduardo (o nosso Duduzinho), que, com seu amor, inocentemente, me impulsiona a ser uma pessoa melhor.

Ao meu marido, também chamado Eduardo, que, de uma forma ou de outra, me incentivou nos estudos desde quando nos conhecemos e eu ainda cursava a antiga 8ª série. Acompanhou minha evolução sem nunca se sentir minimizado por ela; ao contrário, demonstrou sempre orgulho de todos os passos que dei na realização dos meus sonhos.

À minha mãe, que foi, sem sombra de dúvida, a grande incentivadora de todos os meus estudos. Que orgulhosamente me retirou do Jardim II para avançar para alfabetização; mas não por ter feito isso, e sim por contar essa história com tanto orgulho, o que me fazia lembrar de continuar acreditando em mim mesma e no meu potencial. Seu sonho não realizado de ser professora recaiu sobre suas duas filhas, que honrosamente o levaram adiante com muito empenho e amor.

Ao meu pai, que mesmo com tão pouco estudo, sempre deixou claro que o seu maior legado seria deixar seus filhos terem acesso ao estudo que ele não teve. Sua força de sair das ruas, onde ficou dos 7 aos 17 anos de idade e, mesmo assim, conseguiu tornar-se um homem de bem, que sustentou sua família através da profissão de motorista, e principalmente com maior amor que poderia oferecer: uma casa segura e comida farta.

À minha sobrinha Letícia, por ter apoiado com sua amizade e zelo junto ao meu filho, de quem cuidou muitas vezes, ajudando na rotina caótica da minha vida.

Aos meus irmãos mais velhos, que foram exemplo de força e perseverança de nunca desistir. Ao meu irmão mais velho Patrick, que foi sempre o meu protetor desde a infância e à Patrícia, com quem pude compartilhar o sonho e as experiências da docência.

À minha orientadora, Professora Doutora Fernanda Mello, por continuar acreditando em mim, orientando com paciência e sabedoria.

À escola Corujinha e seus diretores e coordenadoras, que me aceitaram na primeira oportunidade de emprego, acreditando em mim e reforçando o sonho com a docência.

À ECIT João Roberto Borges de Souza, que, por duas vezes, me recebeu de braços abertos, tanto sua equipe quanto os alunos. Nesse lugar, pude crescer como professora e como ser humano, recebendo apoio nesse trabalho desde o primeiro momento.

A todos os meus alunos, os que já passaram pela minha vida e aos que virão, que de alguma forma me ensinaram a sempre ir buscar novos caminhos de como ajudá-los a progredir – esse mestrado é por vocês também.

Aos meus amigos de coração e alma, Fernanda, Paulo e Jefferson, por estarem sempre comigo apesar dos meus lapsos como amiga. Porém, especificamente, à Fernanda, que foi uma companheira inseparável durante a graduação e sempre amiga. Ao Professor Doutor Paulo Ávila, amigo especial, por tudo, mas também por me enviar o edital deste curso e ter me ajudado com muito incentivo a entrar no mestrado. Ao Professor Doutor Jefferson Cantalice, ex-colega do curso de Letras, mas acima de tudo um amigo, por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu já tinha desistido.

Aos professores Valter Gomes, por, na época, me encantar e enfeitiçar pelas Letras, seu amor e dedicação no ensino durante um cursinho pré-vestibular foram tamanhos, que retirou de mim os pensamentos do Jornalismo. Ele me mostrou que alguém poderia ser muito feliz fazendo exatamente o que ama.

A cada um dos professores do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB, coordenação, secretário, por tamanha dedicação e empenho em transformar esse mestrado em um lugar de progresso científico de seus estudantes.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para que tudo fosse possível para que eu chegasse até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde e pela vontade de vencer na vida através dos estudos.

Agradeço aos meus pais, que, mesmo com a dificuldade de uma família pobre, puderam me educar de forma a encontrar na educação a verdadeira revolução que eu poderia fazer. Agradeço à minha mãe “Nevinha”, que, apesar de tantas dificuldades que enfrentou, colocou a criação de seus filhos como o maior objetivo de sua vida. Ao meu pai Pedro, que, mesmo longe de casa, com suas infinitas viagens decorrentes do seu trabalho, dedicou essa forma de amor como maneira de nos manter seguros e felizes num lar aconchegante, diferente do que ele mesmo teve.

Agradeço ao meu amor, Dudu, pai do meu filho, marido amado e dedicado, incentivador, parte da minha rede de apoio e com quem sempre puder contar para realizar meus sonhos.

Agradeço ao meu filho maravilhoso, meu pequeno príncipe, Eduardo, por ter me ensinado a ser mãe, apesar de eu sempre duvidar da minha capacidade para isso; foi seu sorriso que clareou os meus dias como um raio de Sol num quarto escuro. Foram seus convites para brincar que me tiraram de momentos sombrios. Peço licença ao leitor para me dirigir especificamente a meu filho agora: sempre me preocupei em depositar algum peso sobre seus ombros. Nunca quis sair para trabalhar dizendo que precisava comprar coisas para você, nem continuar estudando para te dar uma vida melhor. Mas a verdade é que eu quis muito ser um espelho em quem você pudesse se espelhar. Por isso, cada superação vivida por mim é para você, cada sopro de vida que dou do amanhecer ao anoitecer. E é por isso que te digo todos os dias que você é o presente de Deus para mim.

Agradeço ao apoio e incentivo de Letícia, que se tornou uma amiga e uma tia para meu filho Eduardo.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Fernanda Rosário de Mello, que, desde o primeiro encontro de orientação, me indicou um caminho prazeroso de pesquisa, não desistiu nos momentos difíceis sem deixar de colocar o que era preciso para o meu crescimento como pesquisadora.

Agradeço especialmente aos professores participantes da banca de qualificação por toda contribuição valiosa para conclusão desse trabalho. Ao professor Doutor Camilo Rosa da Silva, meu professor na graduação, que marcou minha história com seu olhar sobre a docência e o ensino de língua. Ao professor Doutor Francisco Eduardo Vieira, professor do mestrado,

que nos apresentou de forma apaixonada a Linguística Geral, mas principalmente nos orientou a como utilizar a teoria na prática docente.

Agradeço aos meus colegas de mestrado que, mesmo sem nunca termos nos encontrado presencialmente por causa da pandemia, foram uma força propulsora de apoio mútuo, com muita leveza, mas também de forma muito prestativa nas aulas, nos trabalhos e nas pesquisas.

Agradeço, também, a toda equipe do Mestrado Profissional, coordenação, professores e servidores, que com um ávido trabalho foram extremamente prestativos e humanos diante das dificuldades que apareceram durante o curso.

*Dona Benta diz:*

*– A gramática, minha filha, é uma criada da língua e não uma dona. O dono da língua somos nós, o povo; e a gramática – o que tem a fazer é, humildemente, ir registrando o nosso modo de falar.*

*(Monteiro Lobato)*

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> – Contínuo da urbanização.....                                       | 34  |
| <b>Figura 2</b> – Contínuo da oralidade – letramento .....                           | 35  |
| <b>Figura 3</b> – Contínuo de monitoração estilística.....                           | 36  |
| <b>Figura 4</b> – Manual do professor – Ensino Fundamental – Anos Finais .....       | 74  |
| <b>Figura 5</b> — Manual do professor – Ensino Médio .....                           | 75  |
| <b>Figura 6</b> – Construção da definição de preposição.....                         | 78  |
| <b>Figura 7</b> – Questão semântica.....                                             | 80  |
| <b>Figura 8</b> – Construção da definição de conjunção.....                          | 82  |
| <b>Figura 9</b> – Definição de conjunção e exemplos.....                             | 83  |
| <b>Figura 10</b> – Rascunho de produção textual— Apólogo .....                       | 85  |
| <b>Figura 11</b> – Trecho do texto O polvo .....                                     | 86  |
| <b>Figura 12</b> – Exercício variedades – seção mais da língua .....                 | 87  |
| <b>Figura 13</b> – Definição de conjunção nas orações complexas. ....                | 89  |
| <b>Figura 14</b> – Definição de Coordenação e subordinação .....                     | 90  |
| <b>Figura 15</b> – Conjunções Coordenativas.....                                     | 91  |
| <b>Figura 16</b> – Exercício para valores semânticos das orações coordenativas ..... | 93  |
| <b>Figura 17</b> – Boxe “A língua nas ruas” .....                                    | 95  |
| <b>Figura 18</b> – Atividade sobre o conectivo <i>e</i> .....                        | 95  |
| <b>Figura 19</b> – Boxe “A língua nas ruas 2” .....                                  | 97  |
| <b>Figura 20</b> – Exercício sobre orações adverbiais .....                          | 99  |
| <b>Figura 21</b> – Coesão e Coerência.....                                           | 102 |
| <b>Figura 22</b> – Exercício sobre o livro Alice no país das maravilhas .....        | 103 |
| <b>Figura 23</b> – Tabela para recursos de substituição.....                         | 104 |
| <b>Figura 24</b> – Explanação sobre Conjunção .....                                  | 106 |
| <b>Figura 25</b> – Explicação sobre conjunções adversativas .....                    | 106 |
| <b>Figura 26</b> – Exercício Refletindo sobre a língua – 2º ano .....                | 107 |
| <b>Figura 27</b> – Exercício sobre o “e” com valor adversativo.....                  | 108 |
| <b>Figura 28</b> – Exercício com conjunções adversativas.....                        | 109 |
| <b>Figura 29</b> – Exercício com formulações de sentenças.....                       | 109 |
| <b>Figura 30</b> – As conjunções como operadores argumentativos na fala .....        | 110 |
| <b>Figura 31</b> – As conjunções como operadores argumentativos na fala .....        | 112 |
| <b>Figura 32</b> – A conjunção “pois” com valor conclusivo.....                      | 113 |
| <b>Figura 33</b> – As relações expressas pelas conjunções.....                       | 114 |
| <b>Figura 34</b> – Boxe “Alguém fala/ escreve assim?” .....                          | 115 |
| <b>Figura 35</b> – Operando sobre a linguagem.....                                   | 116 |
| <b>Figura 36</b> – Exercício “Refletindo sobre a língua” – 3º ano .....              | 117 |
| <b>Figura 37</b> – Orações subordinadas adverbiais locativa e modal.....             | 118 |
| <b>Figura 38</b> – Orações intercaladas e a proximidade autor-leitor.....            | 119 |

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** A propriedade da coesão do texto – relações, procedimentos e recursos.....58

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

|         |                                                       |
|---------|-------------------------------------------------------|
| BNCC –  | Base Nacional Comum Curricular                        |
| EM –    | Ensino Médio                                          |
| EF –    | Ensino Fundamental                                    |
| EF/AI – | Ensino Fundamental – Anos Iniciais                    |
| EF/AF   | Ensino Fundamental – Anos Finais                      |
| GT –    | Gramática Tradicional                                 |
| IDEB –  | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica          |
| IDEPB – | Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba      |
| NGB –   | Nomenclatura Gramatical Brasileira                    |
| PCN –   | Parâmetros Curriculares Nacionais                     |
| PCNEM – | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PNAIC – | Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa        |
| PNLD –  | Plano Nacional do Livro Didático                      |

## SUMÁRIO

|                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                         | <b>15</b> |
| <b>2. UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA .....</b>                                 | <b>25</b> |
| 2.1. ALGUNS ASPECTOS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA .....                                             | 25        |
| 2.2. O ENSINO DE GRAMÁTICA NUMA PERSPECTIVA EM TRÊS EIXOS.....                                     | 30        |
| 2.3. OS CONECTORES NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS.....                                  | 36        |
| 2.3.1. <i>Os conectores sequenciais e a sistematização</i> .....                                   | 36        |
| 2.3.2. <i>Os conectores sequenciais e a produção de sentidos</i> .....                             | 40        |
| 2.3.3. <i>Os conectores sequenciais e a variação</i> .....                                         | 42        |
| <b>3. DESCRIÇÃO DO OBJETO: OS CONECTORES SEQUENCIAIS.....</b>                                      | <b>45</b> |
| 3.1. OS CONECTORES E AS GRAMÁTICAS .....                                                           | 45        |
| 3.2. OS CONECTORES SEQUENCIAIS E OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS .....                                     | 56        |
| <b>4. METODOLOGIA .....</b>                                                                        | <b>63</b> |
| 4.1. A NATUREZA DA PESQUISA .....                                                                  | 63        |
| 4.2. CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....                           | 64        |
| <b>5. ANÁLISE DOS CONECTORES SEQUENCIAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>     | <b>68</b> |
| 5.1. ANÁLISE DOS MANUAIS DO PROFESSOR NAS COLEÇÕES .....                                           | 70        |
| 5.1.1. <i>Manual da Coleção “Buriti mais português” (Ensino Fundamental – Anos Iniciais)</i> ..... | 70        |

|                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1.2. Manual da Coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”<br>(Ensino Fundamental – Anos Finais) .....    | 71         |
| 5.1.3. Manual da Coleção “Se liga na língua: Literatura, produção de texto e<br>Linguagem” (Ensino Médio) .....                     | 72         |
| 5.2. ANÁLISE DAS COLEÇÕES – LIVRO DO ALUNO .....                                                                                    | 76         |
| 5.2.1. Coleção “Buriti mais português” .....                                                                                        | 76         |
| 5.2.2. Coleção “Se liga na língua: leitura produção de texto e linguagem (Ensino<br>Fundamental – Anos Finais) .....                | 86         |
| 5.2.3. Coleção “Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem” (Ensino<br>Médio) .....                               | 100        |
| <b>6. PROPOSTA DIDÁTICA: POR UMA GRAMÁTICA QUE SIGNIFIQUE:<br/>CONECTORES SEQUENCIAIS – ESTRUTURA, SENTIDOS E<br/>VARIAÇÃO.....</b> | <b>121</b> |
| 6.1. PROPOSTA DIDÁTICA .....                                                                                                        | 121        |
| 6.2. REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DIDÁTICA .....                                                                                      | 155        |
| 6.2.1. Atividades com foco no Eixo I.....                                                                                           | 155        |
| 6.2.2. Atividades com foco no Eixo II.....                                                                                          | 159        |
| 6.2.3. Atividades com foco no Eixo III.....                                                                                         | 163        |
| 6.2.4. Reflexões finais.....                                                                                                        | 169        |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                | <b>171</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                             | <b>175</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

As metodologias e as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de português ainda geram debates acirrados sobre a maneira mais adequada para não só despertar interesse no estudante, como também efetivamente ajudá-lo a ampliar suas habilidades linguísticas.

Com a propagação do Estruturalismo Linguístico no Brasil, na década de 1960, críticas ao ensino de uma gramática tradicional (também utilizaremos GT ao longo do trabalho) passaram a apontar fragilidades conceituais e empíricas nesse tipo de abordagem, fazendo com que ele tenha perdido espaço, primeiramente, no âmbito universitário (FARACO, 2008). Depois, esse desprestígio chegou às escolas de ensino básico, nas quais se acreditava que ensinar português era o mesmo que ensinar gramática tradicional.

A partir disso, ainda segundo Faraco (2008), o discurso pedagógico passou a condenar o ensino de gramática, tanto em sua totalidade quanto em sua centralidade. Nesse contexto, passou a ser quase um sacrilégio o professor de português afirmar dar aulas de gramática.

As críticas saíram das universidades e chegaram até a Educação Básica com certo enviesamento, tornando-se comum a crença no abandono total do ensino de gramática, quando, na verdade, a crítica estava sendo feita a um ensino de preceitos normativos que não estivessem embasados na realidade linguística; um ensino que não cumpria a função da ampliação das competências dos alunos. Ao mesmo tempo, criticavam-se, também, determinadas estratégias pedagógicas apegadas excessivamente a uma cultura do erro, daquilo que não fora aprendido de acordo com as regras gramaticais. Nesse cenário, as críticas passam a alcançar o ensino de metalinguagem de modo geral, afastando ainda mais o estudante de um olhar sobre a estrutura de sua língua. As escolas, no ensino básico, compreenderam equivocadamente as ressalvas que as pesquisas acadêmicas fazem sobre metalinguagem e as aulas de Português cada vez mais se afastaram de um ensino da língua como sistema. Também como consequência de uma compreensão equivocada, mas em direção contrária, encontramos aquelas práticas educacionais que continuam apegadas a uma perspectiva tradicionalista, em que a metalinguagem é a principal, senão a única, ferramenta de ensino.

Assim, a cultura do erro, tão presente em nossa tradição escolar, acaba por afastar o aluno ainda mais da escola. Faraco (2008, p. 148) corrobora essa ideia, ao dizer que devemos combater a gramatiquice, nos livrando do normativismo artificial, para, assim, oferecer aos nossos alunos “condições para que se familiarizem com as práticas sociais de linguagem, orais e/ou escritas, relevantes para sua efetiva inserção sociocultural”. O teórico assume a

importância do ensino de gramática como forma de os estudantes ampliarem suas competências discursivas:

Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. E conhecer a nossa norma/culta/comum/*standard* é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguístico-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura da escrita (FARACO, 2008, p. 157).

O linguista confirma a importância do ensino de gramática em sala de aula, mas pondera sobre como isso deva ocorrer: não de forma estagnada, mas pautada nas realidades linguísticas dos estudantes. Combater a gramatiquice não equivale a abandonar a gramática, nem o estudo das estruturas gramaticais. Vieira e Faraco (2020) vão além na discussão, apresentando argumentos de que para um domínio da escrita (um dos objetivos fundamentais do ensino de língua) é necessário o estudante ter uma efetiva compreensão das possibilidades de estruturação da frase. Isso será alcançado através de uma consciência sintática, em que o estudante conhece não só os constituintes da oração, as suas barreiras, mas também a forma como essas orações se articulam num período complexo.

Além disso, os autores ponderam sobre o ensino de gramática que utiliza frases fora do contexto, mais conhecidas como ‘frases soltas’, bastante questionado nos últimos anos, sobretudo após publicação de documentos oficiais que explicitam a necessidade de centralização do texto nas aulas de língua portuguesa (BRASIL, 1998; 2017). Vieira e Faraco (2020, p. 80) dizem que o foco do ensino deve incidir, prioritariamente, na oração em si mesma. É importante, para que o aluno conheça estruturalmente sua língua, que ele foque na estrutura de frases e seus constituintes. No entanto, essas frases, ainda que fora de contexto, devem apresentar uma completude lógico-semântica, atendendo às demandas de frases que seguem a norma-padrão e as regras da sintaxe da língua.

Em nossa realidade educacional, o ensino de português e suas finalidades não são ponto pacífico: se há os que acreditam no abandono da sistematização gramatical, em virtude da centralidade que o texto deva assumir nas aulas, destinando um espaço ínfimo e não regular para as “aulas de gramática” (seja lá o que entendam por gramática), há também os que defendem um ensino que comporte a análise sobre a estrutura da língua para o alcance de competências mais amplas, envolvendo práticas de leitura e escrita. Há, ainda, aqueles que acreditam piamente no ensino de gramática tradicional, reduzida a uma metalinguagem sem

finalidade, como única forma de lecionar Língua Portuguesa, apresentando aos alunos uma língua que não faz sentido para suas variadas práticas sociais.

Vieira (2020) faz uma crítica muito interessante ao “discurso antigramática” disseminado socialmente. O autor apresenta, a partir da história da GT, um esboço sobre as bases em que ela foi criada e continua se mantendo, em detrimento dos avanços da linguística moderna. Vieira (2020) aponta cinco diretrizes epistemológicas nas quais a GT vem se fundamentando e garantindo o seu lugar na sala de aula e nos livros didáticos. Entre elas, citamos a quarta diretriz, que aponta a oração como a expressão máxima de um juízo dotada de um sentido completo.

Nessa diretriz, Vieira (2020) aponta como alvo de duras críticas por parte dos linguistas um ensino que utilize o protagonismo da palavra ou ainda o de orações ou frases descontextualizadas. No entanto, o autor evidencia a importância de se utilizar a oração para o conhecimento da língua em si mesma, em sua estrutura, reiterando que as nomenclaturas utilizadas ao longo dos séculos, até se chegar à NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira)<sup>1</sup>, foram configuradas “para a análise da oração e de seus fenômenos morfossintáticos de superfície – e não para a análise de objetos/unidades maiores ou de natureza e complexidade diferentes” (VIEIRA, 2020, p. 108).

O problema reside naquilo que Vieira (2020) traz: o fato de a diversidade de teorias apresentadas pela Linguística não estar chegando às gramáticas escolares de modo relevante, levando a reflexões realmente descritivas da língua. Dessa forma, observamos a importância não só de se manter um ensino no qual a gramática esteja presente, como também de estabelecer uma forma para que as teorias linguísticas de fato contribuam para o ensino nas salas de aula.

Sabemos que os documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2017) defendem a centralidade do texto na aula de português. E não há nada de errado nisso. O problema se estabelece quando o entendimento do que seja uma aula focada no texto se confunde com uma aula em que o componente gramatical recebe o *status* de vilão, para professores e alunos. O texto na sala de aula é de suma importância, mas a má compreensão, por parte de alguns professores, acerca do funcionamento da língua, do texto e da gramática acabam retirando o ensino gramatical de várias salas de aula.

---

<sup>1</sup> A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) é a portaria Ministerial de nº 36, instituída em 28 de janeiro de 1959, tendo como objetivo simplificar e uniformizar as nomenclaturas utilizadas no espaço escolar face à diversidade terminológica existente. A NGB repercutiu nas práticas pedagógicas, incidindo diretamente na elaboração dos materiais didáticos elaborados após sua publicação.

Não deveríamos debater se temos ou não que ensinar gramática na escola, mas sim *para que* ensinar, tendo consciência do porquê e do como estamos ensinando o que estamos ensinando, do real objetivo disso para o aluno. A escola precisa cumprir esse papel sem apresentar ao estudante uma língua estática e irreal.

Dessa forma, compreendemos que para o ensino de língua é fundamental a presença do componente gramatical, ao apresentar a sistematicidade da língua, fazendo o estudante refletir sobre as estruturas gramaticais e sua influência na produção de sentidos, que ocorre textualmente. Faz-se necessário um ensino em que o estudante possa operar sobre a língua, compreendendo sua estrutura e seu funcionamento. Além disso, que possa ter acesso às variedades linguísticas, reconhecendo-as como legítimas e como portadoras de valores sociossimbólicos distintos.

No entanto, o que temos visto, por meio de resultados de Avaliações de Larga Escala, como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2019) (também utilizaremos IDEB para este termo nesta pesquisa) ou, até mesmo localmente, no Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (2019)<sup>2</sup> (também utilizaremos IDEPB para este termo nesta pesquisa), é que o alunado, em sua grande maioria, chega ao Ensino Médio (utilizaremos, também, EM neste trabalho) ou o conclui sem dominar habilidades e competências básicas para interpretação, compreensão e produção de textos, o que inclui o conhecimento da estrutura da sua própria língua.

No IDEB 2019 (o último a ter os resultados apresentados até o momento da escrita deste texto), por exemplo, a Paraíba atingiu sua meta para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com nota 5,4. Porém, ao isolarmos a nota de Língua Portuguesa e analisarmos os descritores, a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio não vêm atingindo os resultados esperados em sua nota geral desde 2013, pontuando 4,3 e 4,0, respectivamente. Isso significa que, ao longo das etapas do ensino básico, o alunado não só não progride na aquisição de habilidades, como também deixa de adquirir habilidades básicas para a etapa de ensino da qual faz parte, até atingir sua média mais baixa ao fim do Ensino Médio. O cenário, na verdade, é invertido: ao invés de o avanço nas etapas escolares promoverem ampliação das habilidades na educação linguística, o avanço nas etapas escolares revela uma diminuição dessas habilidades. Não que o estudante esteja perdendo habilidades já adquiridas, mas, ao passo que ele deixa de

---

<sup>2</sup> O IDEPB (Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba) é uma avaliação de Larga Escala, que visa medir o nível de aprendizado do Ensino Fundamental e Médio no Estado da Paraíba, no entanto essa avaliação é agora chamada apenas de Avaliação de Larga Escala, visando aos mesmos objetivos que o projeto anterior.

avancar na ampliação de habilidades próprias da sua nova fase de ensino, há evidentemente alguma perda a ser considerada.

As defasagens no domínio de tais habilidades podem estar associadas ao ensino de língua baseado numa metalinguagem gramatical com fim em si mesma, sem ligação com a realidade do estudante ou sem apresentar os sentidos que um componente gramatical pode adquirir nos momentos de interlocução.

Ao falarmos em um ensino ligado à realidade, estamos nos referindo à importância e ao lugar que a gramática deve ter em sala de aula, levando-se o aluno a refletir sobre as estruturas linguísticas e sobre como elas podem interferir na produção de sentidos, evidenciando formas e funções alternativas. Para Franchi (2006), a atividade linguística deve ocorrer como um exercício circunstanciado, intencionado e pleno em um ambiente rico de interação social. “Em outros termos, há de se criarem as condições para o exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas”. (FRANCHI, 2006, p. 95). Ou seja, é preciso considerar um ensino pautado em situações práticas de uso da língua.

Documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (também utilizaremos PCN neste trabalho) (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (utilizaremos BNCC em outros momentos nesta pesquisa) (BRASIL, 2017), não falam em ensino de gramática, mas em “análise linguística/semiótica”, abordagem na qual, como disse Vieira (2017b), a linguagem é concebida como atividade discursiva, de modo que os conteúdos relativizam o ensino tradicional e, com isso, o ensino gramatical se articula às práticas da linguagem, utilizando a metalinguagem como apoio instrumental. A reflexão sobre a heterogeneidade da língua também fica como apoio ao texto e às práticas de linguagem.

Esse tratamento que hierarquiza o texto acima da reflexão sobre o sistema da língua e suas variedades pode contribuir para afastar ainda mais o estudante do conhecimento sobre sua língua materna e pode corroborar com a ideia de que hoje a escola esteja cada vez mais abolindo de suas aulas o trabalho necessário com a sistematização, confundindo-o com uma gramática sem sentido.

Vejamos o que trazem os PCN (BRASIL, 1998) sobre a análise linguística:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão

os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1998, p. 27-28).

Como podemos observar, um documento<sup>3</sup> de extrema importância, que orienta o ensino no Brasil há duas décadas, enfatiza que, durante as aulas de análise linguística, o estudante deve refletir sobre os recursos linguísticos ligados a uma realidade linguística, que é o texto. Assim, com atividades de cunho meta e epilinguístico, o estudante deve refletir sobre a estrutura da língua enquanto opera sobre a linguagem e produz sentido, além de conseguir nomear os processos e as estruturas da língua de forma a facilitar essas reflexões.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento legislador e orientador para a Educação Básica, também optou por substituir o termo “gramática”, privilegiando o termo “análise linguística/semiótica”, aproximando-se bastante do que fora elencado nos PCN anos atrás. Não é nossa intenção discutir ou criticar a nomenclatura empregada na BNCC para se referir ao Eixo destinado ao tratamento gramatical. Reconhecemos no documento a tentativa de dar conta de um trabalho com textos multimodais, necessário cada vez mais nas múltiplas práticas de linguagem, sobretudo naquelas estabelecidas em ambientes digitais. Chamamos a atenção, entretanto, para uma possível consequência dessa substituição: se, por um lado, é inegável a necessidade de romper com modelos engessados de um ensino gramatical improdutivo, por outro, esse relativo ‘apagamento’ do termo pode levar a uma falsa compreensão quanto ao lugar da gramática no ensino. No texto da BNCC (BRASIL, 2017), temos a indicação de como se trabalhar com gramática, mas o termo não é utilizado:

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83), cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise (BRASIL, 2017, p. 500).

Esse documento norteador tem como objetivo sugerir caminhos aos professores para o ensino de Língua Portuguesa, indicando as competências e habilidades a serem adquiridas em cada fase do ensino básico. Observamos, com isso, como a unidade textual é central para o

---

<sup>3</sup> É importante destacar que os PCN (BRASIL, 1998) não tiveram força de lei que puderam reger o ensino do Brasil, no entanto, seu poder norteador para educação básica foi de tamanha importância, que seu papel para os docentes é semelhante a uma lei de fato. Diferentemente da BNCC (BRASIL, 2017), documento com força de lei e que regerá o currículo da Educação Básica. Trata-se de documentos diferentes e com objetivos diferentes.

ensino de Português e, por meio dela conseguimos demonstrar as regularidades da língua. Além disso, o estudante pode conhecer cientificamente sua língua, além de operar sobre a linguagem, com as várias possibilidades que o contexto e a estrutura permitem. Pode, também, compreender e construir efeitos de sentido diferentes em um texto. E a principal responsável para desenvolver esse trabalho é a escola.

Esses documentos visam esclarecer aos professores o que deva ser o trabalho com língua portuguesa e, para isso, buscaram romper com o engessado modelo de ensino tradicional, trazendo para o centro das discussões a relevância e a necessidade de uma abordagem linguística pautada no texto. Infelizmente, como vimos, nem sempre essa é a compreensão dos docentes e demais agentes educacionais e nosso cenário escolar ainda se configura como um ambiente de incertezas, inseguranças e inadequações teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa (SANTOS, 2021).

Considerando esse quadro, propomos um estudo dos conectores sequenciais sem dissociar gramática de texto e de usos, para que possamos ver estudantes que consigam realmente explorar os efeitos de sentido que um conector é capaz de produzir ao ler e tentar compreender o texto e, ainda, que consigam utilizar os diversos conectores a fim de produzir os sentidos almejados em suas produções textuais.

A partir das dificuldades aqui apresentadas, justificamos a escolha de realizar uma pesquisa com os conectores sequenciais, observando que, muitas vezes, o estudante não é levado a refletir sobre a funcionalidade do elemento gramatical no texto e como isso influencia na compreensão e na produção de sentidos. Além disso, a partir do estudo dos conectores sequenciais, podemos reafirmar que o ensino de gramática deve estar para além da classificação de elementos isolados.

Antunes (2009, p. 49) confirma esse pensamento no que tange ao ensino de conectores sequenciais pautado na realidade discursiva, dizendo que “quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua continuidade, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade de sentido e das intenções de nossa interação verbal”.

Ademais, consideramos necessário demonstrar a relevância do ensino de gramática para a formação do aluno e que isso pode acontecer através de práticas mais significativas para o estudante. Tal relevância, acreditamos se apresentar num ensino de gramática que agregue a sistematicidade da estrutura gramatical, a interatividade na produção de sentidos nos textos, e a variabilidade inerente aos usos e às práticas de linguagem.

Em função disso, três questões guiam este trabalho:

- O ensino de gramática proposto na Educação Básica está em correspondência ao que se espera de seu alcance: que sirva como uma ferramenta para a ampliação de competências linguísticas dos alunos?
- Como parte do ensino de gramática, os conectores sequenciais estão sendo explorados, em materiais didáticos (ferramenta dos professores no ensino básico), pelo viés da operação sobre a estrutura e o funcionamento da língua?
- Em que medida é possível que uma proposta didática dê conta de sanar inadequações e equívocos vistos em materiais didáticos sobre o trabalho com conectores, proporcionando um ensino amplo que abrigue a sistematicidade, a produção de sentidos e a variação relativas a esse componente gramatical?

Com base nessas questões, definimos como objetivo geral dessa pesquisa:

- Analisar o tratamento gramatical dado ao ensino de conectores sequenciais na Educação Básica, a partir de uma perspectiva que integre sistematização linguística, produção de sentido sentidos nos textos e variação linguística.

A partir desse objetivo mais amplo, delimitamos os objetivos específicos desta pesquisa:

- Descrever os conectores sequenciais pela perspectiva não só de gramáticas normativas e descritivas, como também de estudos linguísticos;
- Caracterizar os conectores sequenciais em relação a cada Eixo de ensino gramatical, vinculando-os a sistematicidade, produção de sentido e variação linguística;
- Avaliar, nos livros didáticos analisados, a correspondência entre as propostas de ensino nos manuais do professor e sua concretização nos livros dos alunos;
- Refletir sobre o papel da metalinguagem em sala de aula;
- Propor uma sequência didática para o ensino dos conectores sequenciais, numa perspectiva gramatical em três Eixos, a partir da diagnose feita com a análise dos materiais selecionados para a pesquisa.

Para subsidiar teoricamente esta pesquisa, buscamos aporte nos estudos de Vieira (2014, 2017a, 2017b, 2019), Franchi (2006), Antunes (2009), Faraco (2008) e Neves (2011), com vistas a fundamentar a análise feita das coleções de livros didáticos e a proposta didática para

um trabalho com conectores sequenciais baseado em uma gramática em três Eixos, conforme proposto por Vieira (2019).

Segundo a autora, o ensino de Língua Portuguesa pautado em uma *Gramática em Três Eixos*<sup>4</sup> contempla, necessariamente, a sistematicidade da estrutura linguística (Eixo I), a produção de sentidos construída nos usos textuais (Eixo II) e a variabilidade (Eixo III). Nessa proposta, não há uma hierarquização dos Eixos, e o trabalho gramatical se realiza de modo interdependente, uma vez que o ensino de língua portuguesa demanda a conciliação de quadros teórico-metodológicos diversos, dados os diversos desafios que tem a cumprir (VIEIRA, 2019, p. 60). Assim, cada um (será mais ou menos guiado por uma ou outra perspectiva).

O ensino de uma gramática nesses moldes, com atividades reflexivas de operacionalização sobre a língua, pode promover a compreensão da sistematicidade inerente a todas as línguas, assim como observar sua variabilidade dentre tantas circunstâncias de uso e os diversos efeitos de sentido no manejo com a linguagem em funcionamento nas produções textuais (VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b, 2019).

Por isso, nos propomos a trabalhar com os conectores sequenciais como um componente gramatical na perspectiva da Gramática em Três Eixos, a fim de analisar como essa perspectiva pode desenvolver habilidades linguísticas dos estudantes, atendendo aos diversos desafios que a sala de aula apresenta.

Com a finalidade de discutirmos a problemática proposta, organizamos esta dissertação da seguinte forma: além deste primeiro capítulo de Introdução, o segundo capítulo contém os pressupostos teóricos que fundamentam e embasam a pesquisa, tratando sobre as questões que orientam o ensino de gramática e apresentando a proposta de ensino gramatical pautado nos Três Eixos.

No terceiro capítulo, propomos uma caracterização do objeto de estudo da pesquisa: os conectores sequenciais. Iniciamos o capítulo apresentando suas propriedades na perspectiva de gramáticos e linguistas para, em seguida, abordar os conectores em relação a cada Eixo da proposta de Vieira (2017).

O quarto capítulo enfoca a metodologia do trabalho, indicando o tipo de pesquisa que embasou nossa investigação, a seleção do *corpus* e a abordagem utilizada para procedermos à análise dos materiais didáticos escolhidos.

---

<sup>4</sup> Sempre que fizermos referência aos Eixos da proposta de Vieira (2014, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019), utilizaremos inicial maiúscula para o termo, diferentemente da grafia de eixo, minúscula, quando a referência se der a outros usos, como os dos documentos oficiais, a exemplo de “eixo da oralidade” ou “eixo de análise linguística/semiótica”.

O quinto capítulo apresenta a análise do material selecionado como *corpus* de pesquisa: três coleções de Língua Portuguesa, de uma mesma editora, referentes a cada uma das etapas da Educação Básica.

No sexto capítulo, apresentamos uma proposta de material didático composto por atividades e explanações acerca dos conectores sequenciais na perspectiva da Gramática em Três Eixos, conforme Vieira (2017<sup>a</sup>, 2017b, 2017c, 2018, 2019<sup>a</sup>, 2019b). Esse material foi organizado pensando numa metodologia a ser apresentada para turmas de Ensino Médio<sup>5</sup>, embasando o trabalho do professor com orientações metodológicas e encaminhamentos para uma melhor condução das discussões com os estudantes.

Por fim, trazemos as considerações finais, nas quais retomamos a problemática geradora da discussão e os objetivos elencados, avaliando a forma como a pesquisa se configurou e os resultados alcançados tanto na análise dos livros quanto na proposta didática, pensada como uma possibilidade de uma reflexão mais ampla para o ensino de língua, argumentando pela garantia do lugar da gramática na sala de aula como forma de subsidiar os estudantes na progressão de suas habilidades linguísticas, relevantes no conjunto das demais habilidades escolares e sociais.

---

<sup>5</sup> Em virtude de ser nosso nível de atuação docente o Ensino Médio, propusemos a sequência de atividades referente a essa etapa, contudo é possível que os colegas professores façam adaptações que julgarem necessárias para a aplicação em outros anos de escolarização básica.

## 2. UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

Nesse capítulo, apresentaremos os aportes teóricos que guiam nossa pesquisa. Assim, priorizamos estudos que caracterizem o ensino de gramática teórico-metodologicamente sob o viés de uma gramática em Três Eixos (VIEIRA, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b), utilizando os conectores sequenciais para propor um ensino que considere a sistematização, a produção de sentidos e a variabilidade desse componente gramatical.

### 2.1. ALGUNS ASPECTOS SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

O ensino de língua portuguesa como disciplina, no Brasil, se organiza mais efetivamente no século XIX. Contudo, desde o período colonial, ensinar português e ensinar gramática foram considerados sinônimos, uma vez que seus objetivos não estavam bem delimitados. Após um longo período de centralidade, o ensino de gramática passou recentemente a ser condenado devido a fatores diversos, como, por exemplo, as discussões propostas pela Linguística oriundas das instituições de Ensino Superior (FARACO, 2008, p. 22-23). Detectadas as inadequações teórico-metodológicas, a solução encontrada para redesenhar o ensino foi eleger o termo “norma culta” para as aulas de português, surgindo com novos ares e projetando uma forma diferente de lecionar, substituta ao “ensinar gramática”. No entanto, a mudança de nomes, na prática, não resultou em mudança de postura, mostrando-se mais do mesmo.

Faraco (2008) nos apresenta um breve histórico da gramática, o que nos permite compreender como ela passou de aliada a inimiga nas escolas de Educação Básica. O teórico aponta que os babilônios já se dedicavam aos estudos gramaticais, por volta de 2000 a.C., no entanto “a gramática como conhecemos hoje foi criação greco-romana” (FARACO, 2008, p. 130). Esses povos estudavam a linguagem a partir de suas necessidades discursivas a fim de desenvolver o domínio da habilidade da fala pública sobre questões políticas e jurídicas, desenvolvendo, assim, a retórica.

Além da tradição retórica, o estudo gramatical se desenvolveu também a partir de reflexões dos filósofos estoicos, além de Platão e Aristóteles, levantando questionamentos acerca da linguagem e de seu funcionamento.

A partir desses estudos, os filósofos passaram a analisar proposições na construção do raciocínio lógico e, através das sentenças que expressavam essa lógica, começaram a elaborar

uma análise de sua estrutura sintática, observando as funções proposicionais de sujeito e predicado. Além disso, observaram quais classes de palavras poderiam ocupar tais funções, analisando outros elementos lexicais envolvidos, com função de conectivos (FARACO, 2008, p. 132).

Na história da gramática descrita por Faraco (2008), além das tradições retórica e filosófica, o autor aponta, ainda, a tradição normativa, a partir da qual é criada a primeira gramática, por Dionísio de Trácio, na reunião de manuscritos gregos antigos e das principais obras da escrita literária clássica na Biblioteca de Alexandria. Foi a partir da estruturação da língua nesses textos que os eruditos alexandrinos estabeleceram várias regularidades morfológicas e sintáticas. A gramática era, então, considerada “a língua escrita exemplar”, servindo não apenas para descrever a língua, mas, ao fazer isso, também estabelecer um modelo a ser seguido (FARACO, 2008, p.133).

Observamos, assim, como a gramática acabou se tornando um modelo prescritivo/normativo para o bem falar e para o bem escrever, a partir da intenção dos gregos em criar uma língua ideal, ainda que percebessem a presença de vários dialetos utilizados pelo povo, mais ou menos distantes da língua presente nos textos selecionados como fonte para a prescrição linguística.

O termo ‘prescrição’ evoca naturalmente o termo ‘correção’. Sobre as correções linguísticas, que definem o que é certo e o que é errado, Faraco (2008) faz uma ressalva: o valor positivo ou negativo agregado ao “erro gramatical” não está ligado a uma falta de estrutura sintática que prejudique a compreensão. Na verdade, trata-se de questões políticas e/ou culturais classificar uma variedade como errada: “A diferença valorativa é de caráter social” (FARACO, 2008, p. 136). Dessa forma, considerar esse ponto no ensino de gramática é crucial não só para erradicar a cultura do erro, como também acolher a gramática internalizada pelo estudante e apresentar-lhes outras formas de manifestação linguística, levando-o ao domínio de usos mais privilegiados socialmente, sem deslegitimar os demais.

Após a incorporação da Grécia ao território romano, a cultura grega passou a ser altamente valorizada pela elite de Roma e os estudos gramaticais de Alexandria passaram a embasar os estudos do latim modelar, agregando os valores normativos da cultura grega ao adotar, também, como padrão a ser reproduzido, os textos dos poetas e prosadores consagrados.

Assim, as gramáticas criadas pelos latinos tinham a principal finalidade de formar o cidadão, principalmente homens, para as habilidades de falar em público e de escrever corretamente. A existência de um modelo a ser seguido era primordial para esse objetivo, e o conhecimento gramatical estava intimamente ligado a essa finalidade. Uma das últimas

gramáticas produzidas seguindo essas diretrizes foi a de Prisciano (século VI d.C.), adotando um modelo greco-romano que influencia, até os dias atuais, o que hoje chamamos de gramática tradicional, permanecendo engessada no tempo e no espaço, com os mesmos objetivos, embora a sociedade tenha, obviamente, mudado desde então (FARACO, 2008, p 138-139).

Na Idade Média, já com a fragmentação do Império Romano, a gramática de Prisciano foi adotada como obra de referência pedagógica, na tentativa não só de preservar o latim por eruditos e professores, como também de manter os padrões clássicos dos áureos tempos dos romanos. Dessa forma, embora as línguas vernáculas já estivessem em franco desenvolvimento, os eruditos tentavam se comunicar, em situações formais, utilizando o latim, que só conheciam na forma escrita. Somente no século IX d.C. os primeiros escritos nas línguas vernáculas surgiram, e sua aceitação foi positiva, uma vez que os novos comerciantes preferiam ter acesso a textos escritos na sua língua materna e não no latim, uma língua que já não era mais utilizada pelo povo (FARACO, 2008, p 140 -141).

Nesse movimento, as línguas vernáculas se consolidavam e se tornavam línguas nacionais e imperiais, configurando-se, politicamente, mais importantes. Isso favoreceu a criação das primeiras gramáticas dessas línguas. No entanto, os estudiosos permaneceram utilizando o modelo de gramática latina, perpetuando a mecânica de uma gramática utilizada para prescrever e não para descrever a língua que estudam. Assim, o modelo pedagógico empregado passou a ser a de uma língua artificial para o ensino de uma língua materna (FARACO, 2008, p. 142 – 148).

Faraco (2008) esclarece que o modelo medieval de ensino chegou ao Brasil já no século XVI, pelas mãos dos jesuítas, e se consolidou de forma excludente, uma vez que o acesso à educação era um adereço social. Como resultado disso, o normativismo se radicou no Brasil, formando muitos preconceitos ao separar o ensino de língua das situações reais de uso, imperando um ensino prescritivo-normativista (FARACO, 2008, p. 148 - 149). Dessa forma, entendemos a feição do ensino de língua (e de gramática) consolidado entre nós – um ensino cujas bases prescritivas se explicam sociohistórica e politicamente.

Sobre as teorias que embasam o ensino de língua, Vieira (2020) questiona o fato de que, embora receba duras críticas, a GT não é retirada dos currículos escolares e dos materiais didáticos. O ponto levantado pelo autor fala em convivência de visões teóricas e procedimentos diferentes, inclusive nas aulas de língua.

O autor recupera Borges Neto (*apud* VIEIRA, 2020, p. 95), ao dizer que, “em muitos casos, a gramática escolar é a única teoria linguística a que os estudantes (mesmo os de Letras) têm acesso”. Isso, explicaria, talvez, segundo Vieira (2020), o fato de a GT permanecer firme

nos contextos escolares. O lugar da gramática na sala de aula não merece questionamentos, mas sim as metodologias aplicadas a seu ensino, além da rede taxonômica apresentada para o ensino de gramática, circunscrita a análises metalinguísticas e à norma-padrão, ao utilizar como base a NGB de 1959.

É nessa direção que Santos e Lebler (2021) apontam para um ensino mais reflexivo nas aulas de língua. Para as autoras, as atividades epilinguísticas proporcionam uma reflexão situada a respeito dos usos linguísticos em contexto real. Já as atividades metalinguísticas permitem que o estudante formule raciocínios teóricos sobre o funcionamento gramatical. Assim, o estudante fará um uso mais competente de estruturas linguísticas, de forma consciente, a partir de situações e contextos reais. Esses dois tipos de reflexão linguística não são excludentes, mas agregam-se de forma produtiva.

Numa interessante discussão sobre o que seja, de fato, lecionar análise linguística e semiótica, Santos e Lebler (2021) apresentam uma distinção entre o que a academia entende sobre isso e como esse ensino se materializa nas aulas de forma didatizada. As autoras apontam ser o livro didático o responsável por essa importante ponte para o ensino de língua, mas esses materiais acabam por se mostrar flutuantes entre uma tradição gramatical e as teorias linguísticas, ou ainda uma combinação dessas duas abordagens.

Nas discussões sobre a gramática estar ou não em sala de aula, é certo que o “como” precisa ser revisitado, redimensionado, replanejado. Não podemos desconsiderar, entretanto, que reflexões importantes sobre a estrutura da língua foram vilanizadas. É o caso da análise de orações ditas descontextualizadas serem vistas como desnecessárias para o ensino. Vieira (2020) argumenta que a unidade máxima de análise da GT sempre foi a oração, cuja análise é feita por meio de categorias elaboradas para o tratamento dessa dimensão de juízo e não para interpretar e avaliar unidades maiores, como o discurso. Para o autor, o contexto não interfere, num primeiro momento, na análise gramatical que pode ser feita de uma oração.

Vieira e Faraco (2020) apresentam um pensamento semelhante, acrescentando que, para elaboração da consciência sintática do estudante, é importante que ele conheça a estrutura interna das orações e como esses elementos se relacionam, analisando a oração *per si*. Os autores apontam, ainda, para o fato de a escola ter deixado de realizar as análises sintáticas nas aulas de língua quando, na verdade, deveriam estar buscando novas formas de realizar essa tarefa. O resultado deste abandono, segundo os autores, são gerações que saíram da escola com dificuldades em escrita que seriam evitáveis com uma consciência sintática desenvolvida. Equivocadamente, muitos entendem que esse trabalho de análise das estruturas linguísticas equivale a um ensino improdutivo, gramatiquero e normativista. Esse entendimento não se

sustenta: faz parte do domínio das habilidades linguísticas o domínio, fruto de análise e reflexão, da estrutura da língua, que prevê uso interativo, mas que prevê também sistematicidade.

A partir da visão dos pressupostos de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), Travaglia (2009, p. 38-40) diz que o ensino pode ser de três tipos: o ensino prescritivo, o descritivo e o produtivo. O ensino prescritivo relaciona-se à gramática normativa, pois ela privilegia o ensino da norma-padrão em detrimento de outras variedades, priorizando a modalidade escrita como forma de ensino, levando o aluno, muitas das vezes, a substituir seus padrões de atividade linguística, vistos como errados, por outros “aceitáveis”.

O ensino descritivo tem como preocupação demonstrar o funcionamento da linguagem a partir das habilidades já adquiridas pelo estudante, fazendo “uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Assim, ela representa um conjunto de regras utilizadas na construção real de enunciados, de modo a separar o que é gramatical do que não é.

Já o ensino produtivo tem como objetivo a aquisição de novas habilidades linguísticas, ao possibilitar ao estudante a compreensão do uso da língua de forma consciente. Seria este, portanto, o que poderíamos considerar o mais eficiente para o ensino de língua portuguesa. Esse ensino está ligado ao conceito de gramática internalizada, pois considera que saber gramática não depende de escolarização, mas sim da ativação e da construção de hipóteses para o funcionamento da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

Travaglia (2009) pondera que, ao ensinar uma língua, o professor pode fazer uso desses três tipos, pois eles não são excludentes entre si, devendo estar bem esclarecidos para o professor, que poderá utilizá-los de acordo com seus objetivos em momentos específicos.

Ainda relacionada a essa discussão, temos a ponderação de Franchi (2006), para quem “não faz sentido contrapor uma linguagem erudita a uma linguagem vulgar nem tentar substituir uma pela outra”. O papel do professor é diagnosticar a realidade linguística em que os alunos se encontram e levá-los a ampliar suas experiências linguísticas utilizando a gramática não de forma passiva, mas de uma maneira cada vez mais operativa levando o estudante a dominar uma outra linguagem (FRANCHI, 2006, p. 30-31).

É importante salientar que as descobertas da linguística e os avanços nas concepções de gramática<sup>6</sup> estão intimamente ligados. Em face disso, pensar sobre o ensino gramatical na

---

<sup>6</sup> Nossa concepção de gramática é multiteórica, assim como preconiza Vieira (2017) em seus estudos sobre a Gramática em Três Eixos. A autora utiliza várias teorias para que, em cada Eixo, uma concepção de gramática melhor atenda às necessidades de trabalho com o componente gramatical.

escola e como fazê-lo é ainda motivo de grandes debates entre os agentes educacionais. Assim, essa pesquisa intenciona se apresentar como mais um capítulo a acrescentar nesse debate.

## 2.2. O ENSINO DE GRAMÁTICA NUMA PERSPECTIVA EM TRÊS EIXOS

Como vimos enfatizando, o ensino de gramática deve fazer sentido e auxiliar os estudantes a ampliarem suas habilidades. Assim, consideramos que a proposta da Gramática em Três Eixos, sugerida por Vieira (2017), pode ser uma excelente forma de unir, em Eixos não hierarquizados, pontos fundamentais para que o estudante reflita sobre sua língua, incorporando, de forma integrada, a sistematicidade, a produção de sentidos e a variabilidade linguística.

Vieira e Brandão (2019a, p. 28) corroboram nosso pensamento, dizendo que as aulas de gramática devem possibilitar ao aluno ter o domínio das várias modalidades de uso e da variedade culta da comunidade da qual ele faz parte. As autoras acrescentam que, em sala de aula, ao produzir textos das mais variadas modalidades, o estudante consiga interpretar o sentido global, mas também os mecanismos que produzem esse sentido. E, ao produzir seu próprio texto, consiga ter as habilidades necessárias para uso consciente dos recursos linguísticos. Sobre isso, Vieira e Brandão (2019) acrescentam:

(...) em vez de se procurar o que o texto diz, procurar analisar como o texto diz e por que diz o que diz de um determinado modo. O importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam (VIEIRA; BRANDÃO, 2019a, p. 243).

A partir da fala dessas autoras, observamos como ela propõe um ensino em que não isola os elementos estudados na língua, considerando a dialogicidade do texto. É importante também levar em consideração as condições que fazem o autor escolher uma palavra em detrimento de outra, ou conector, por exemplo, sabendo que isso irá influenciar na produção de sentido almejada pelo autor, ancorado por um elemento estruturante do texto.

Vieira (2019a) está indicando os caminhos para um ensino significativo de gramática, considerando esses três vieses que se complementam para uma reflexão complexa e possibilitando muitos aprendizados. Por isso, segundo a autora, é importante uma reformulação dos conteúdos e procedimentos de ensino da língua, eliminando qualquer estigmatização que

provoque preconceitos e leve o estudante a dominar a norma culta num processo natural de socialização (VIEIRA, *et al*, 2019a, p.15).

Tal processo acabaria por tornar o ensino de gramática muito mais significativo, uma vez que ainda predomina, para a maioria dos falantes, o conceito de “certo” e “errado” advinda da ideia de que se estuda gramática para falar e escrever corretamente, como vimos na seção anterior. A estudiosa defende que é natural da língua a sua diversidade, uma vez que esta se define a partir dos contratos sociais que vão sendo estabelecidos e reorganizados à medida que as necessidades discursivas vão surgindo. Infelizmente, o ensino nas escolas busca neutralizar as marcas identificadoras de cada grupo social, com o objetivo de atingir uma abstração artificial do que deveria ser inerente à língua (VIEIRA, *et al*, 2019a, p.16-20).

Vieira (2017) defende, ainda, que o ensino de gramática na escola não aconteça nos moldes da tradição escolar com regras fixas e artificiais. Ao contrário, é necessária uma abordagem gramatical em que a metalinguagem funcione como um instrumento para auxiliar na construção do saber linguístico, porém de modo a integrar às atividades linguísticas e epilinguísticas em sala de aula.

Assim, Vieira (2017a), a partir dos pressupostos de alguns teóricos e do que propunha os PCN, formulou, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, uma proposta teórico-metodológica para um ensino de gramática em Três Eixos. Os Eixos a que Vieira (2017a) se refere têm como principais objetivos focar em “fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de novas/variedades” (VIEIRA, 2017c, p. 86).

Para um estudo da gramática com foco numa abordagem reflexiva, Vieira (2017) considerou os estudos de Franchi (2006), <sup>7</sup>subsidiando o trabalho com o Eixo I, da sistematização. O autor realizou um trabalho que sistematizou práticas eficientes com atividades de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, tendo as duas primeiras como prioridades. O teórico defende também um trabalho mais reflexivo sobre a língua, deixando de lado a mera transmissão de conteúdos sobre uma língua artificial que o estudante não conhece.

---

<sup>7</sup> Para uma leitura aprofundada acerca do trabalho com a sistematização gramatical, ver Vieira e Faraco (2020).

Para o autor, é preciso observar que um componente gramatical pode e deve ser inserido em aulas que proporcionem ao estudante um olhar estrutural da língua e sua funcionalidade no texto, dando nomes de acordo com o que está postulado na gramática, não para que tenha uma finalidade meramente classificatória, mas a fim de facilitar as aulas de Português e o conhecimento científico da própria língua. Além disso, é preciso fornecer condições necessárias para o seu uso de acordo com as intenções que o usuário almeja, em situações interacionais de uso real, ou seja, em textos.

Franchi (2006) defende, ainda, um trabalho com a gramática de modo que o estudante possa refletir sobre a língua à medida que opera sobre a linguagem, ampliando, assim, os recursos expressivos tanto para compreensão quanto para produção de textos.

Uma importante distinção realizada por Franchi (2006) foi entre as atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Para ele, o primeiro tipo é “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem.” Os exercícios epilinguísticos, por sua vez, são:

“uma prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Franchi (2006, p. 97)

O teórico segue exemplificando as atividades metalinguísticas, que para ele seria “um trabalho inteligente de sistematização gramatical”. No entanto, é preciso ponderar que para Franchi (2006) esse tipo de atividade não se abandona numa abordagem reflexiva, pois através do trabalho linguístico e epilinguístico o estudante compreende, lê e cria condições para o desenvolvimento sintáticos de novas formas e estruturas, mas através da atividade metalinguística, o aluno pode descrever e “sistematizar o ‘saber linguístico’ que se aprimorou e que se tornou consciente” (FRANCHI, 2006, p. 98-99).

Na perspectiva discursiva, no trabalho com o Eixo II, Pauliukonis (2011), *apud*, Vieira (2019b) aponta a unidade textual como sendo discursiva, em que fica evidenciado o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos à materialização do enunciado. Ou seja, a elaboração textual ocorrerá a partir do resultado de uma série de operações advindas do mundo real (extralinguístico ou pré-textual), concretizando-se mediante a processos de transformação ou de organização macrotextual.

Pauliukonis (2011) entende que o texto deva ser o resultado de uma situação dialógica, onde se manifestam informações a partir do uso de elementos linguísticos e extralinguísticos codificados pela gramática. Para a autora, o aluno deve ir além de colecionar informações sobre o texto, ele deve saber utilizar e manuseá-las para a construção do seu próprio texto.

No âmbito do texto, a perspectiva em Três Eixos nos aponta como o componente gramatical nos ajuda na compreensão do texto, tendo como base teórica as pesquisas funcionalistas e discursivas. Neves (2007) propõe que a gramática tenha seu ensino guiado através do texto, por entendê-lo como unidade básica da língua em funcionamento. Para a autora, o trabalho com o componente linguístico será possível, nessa perspectiva, a partir de quatro grandes áreas que evidenciam a inter-relação gramática e texto: (i) a predicação, (ii) a criação da rede referencial, (iii) a modalização e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos.

O que podemos perceber, tanto a partir da visão de Neves como de Pauliukonis é que ambas reconhecem a importância dos elementos gramaticais desde os vocábulos, o sintagma e a oração, e ainda na relação entre as orações e períodos como matéria produtora de sentido. Ou seja, a escolha de um determinado conector em detrimento de outro, ou até mesmo a ausência deste, estarão ligados ao sentido pretendido pelo autor do texto. Dessa forma, o estudo de língua depende, também das reflexões feitas acerca das regularidades e estrutura da língua materna do estudante.

Para um trabalho com os diversos textos da língua portuguesa, quando falamos em variação linguística, percebemos que tanto os PCN (BRASIL, 1998) quanto a BNCC (BRASIL, 2017) também indicam um trabalho de reflexão sobre as variantes, mas não percebemos que haja algo para indicar um trabalho sobre as variedades e seus efeitos sociais:

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São estes: 1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos (BRASIL, 1998, p. 36).

Podemos observar que a reflexão grifada pelo próprio documento se refere ao uso da língua como modo de operar sobre ela, a reflexão não tange, no entanto, o aspecto social envolvido nas variantes. A indicação do combate ao preconceito linguístico fica como uma consequência desse trabalho, mas para o “como fazer”, em nada os PCN direcionam os professores.

O mesmo pode ser percebido na BNCC:

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos (BRASIL, 2017, p. 486).

Assim, sem um direcionamento efetivo, os professores podem continuar promovendo a lógica do “certo” e do “errado”, além de ampliar o preconceito linguístico já existente. Dessa forma, o trabalho com a Gramática em Três Eixos poderá de forma ampla proporcionar uma visão mais reflexiva sobre a gramática além de promover experiências linguísticas efetivamente ricas e didáticas, fundamentadas numa língua real e de uso.

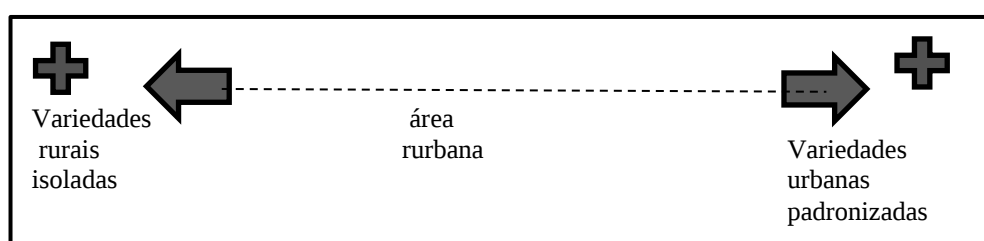
Por isso, um ponto relevante é o nível de adequação sociointeracional de acordo com a modalidade de uso da língua (mais escrita/ mais oral) ou no plano do registro (mais ou menos formal/monitorado).

Essa concepção segue os pressupostos sociolinguísticos, de Bortoni-Ricardo (2004) que propõe o estabelecimento de contínuos para a compreensão da variação no português do Brasil. Ela considera ser importante, pois evita o preconceito que está inserido em termos como língua-padrão, dialetos, variedades não padrão.

Os contínuos estabelecidos por Bortoni-Ricardo foram três: o contínuo da urbanização (variedades que estabelecem entre a linguagem rural e a urbana); contínuo da oralidade-letramento (variedade entre as típicas da cultura oral até as mais letradas); e ainda, o contínuo da monitoração-estilística (verificada nas situações de maior ou menor atenção ao que se fala ou que se escreve, dependendo de vários fatores).

O primeiro contínuo, o da urbanização, relaciona-se a uma linha imaginária na qual de um lado, na ponta, encontram-se os falares rurais mais isolados (onde predomina um maior uso da oralidade) e, na outra extremidade, os falares urbanos (com predomínio da cultura do letramento). O uso da língua de um falante pode se situar dentro desse contínuo, sem necessariamente alguém ser encaixado como sendo de um ponta ou outra. Os usuários da língua podem ser colocados ao longo desse contínuo até mesmo em situações diferentes. Ilustramos isso na figura 1 a seguir:

**Figura 2**– Contínuo da urbanização



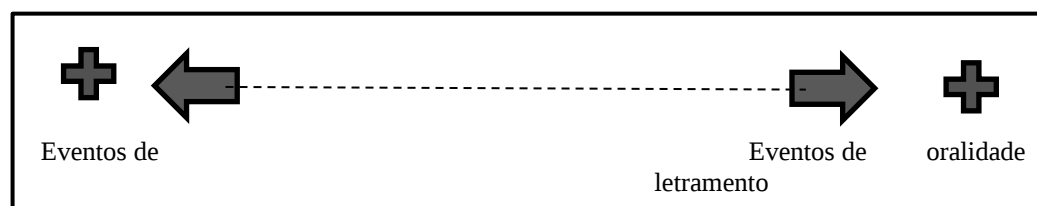
**Fonte:** Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52.

Analisando a figura acima, observamos o que Bortoni- Ricardo (2004, p 52) nomeia de *zona rurbana*, utilizando uma terminologia da antropologia social que se refere a “comunidades urbanas de periferia, onde predomina uma forte influência rural na cultura e na língua”. Nessa *zona rurbana*, estão os imigrantes da zona rural que, apesar de preservarem seus antecedentes culturais, sofrem forte influência das suas novas relações sociais.

Um ponto importante sobre o que a autora postula a respeito desses contínuos é sobre a fluidez entre esses falares, pois segundo ela não existem fronteiras rígidas que separam esses falares rurais, rurbanos e urbanos. “As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo falamos de um contínuo)”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

O segundo contínuo apresentado pela autora é o de oralidade-letramento, voltado para os eventos de comunicação mediados pela língua escrita. A proposta também é feita em uma linha contínua, em que numa ponta estão os eventos da oralidade e na outra, eventos do letramento. Assim como ocorre no contínuo da urbanização, não há fronteiras rígidas, havendo fluidez e até sobreposições. (Figura 2)

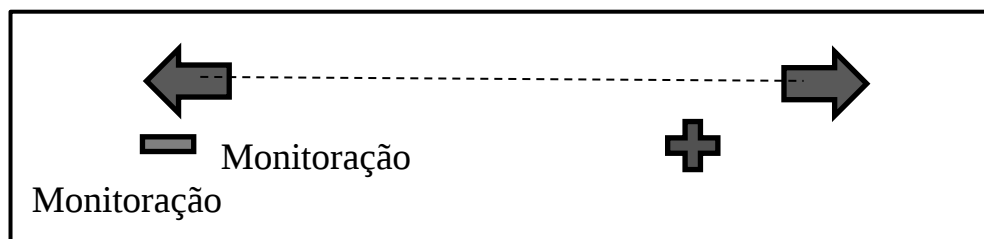
**Figura 3 – Contínuo da oralidade – letramento**



**Fonte:** Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62.

A autora defende que a partir do contato do indivíduo com o letramento escolar ocorrerá um domínio das variantes de prestígio e, por consequência, seu uso. Dessa forma, como a todo momento o falante oscila entre situações de mais oralidade ou mais letramento, quanto mais o indivíduo tiver contato com situações de letramento na escola, mais ele dominará essa variante.

O outro contínuo proposto por Bortoni-Ricardo é o contínuo da monitoração estilística, dividida em interação espontânea (- monitoração) e interação planejada (+monitoração). Três fatores levam a monitoração do estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa.

**Figura 4**– Contínuo de monitoração estilística

**Fonte:** Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62.

Considerando os *contínuos* de Bortoni-Ricardo, podemos apresentar aos estudantes a reflexão sobre o quanto a língua em si é variável e que um mesmo usuário pode apresentar mudanças de estilo de acordo com o evento em que está inserido ou até mesmo a interação social em que está envolvido. No entanto, embora a escola possa refletir sobre as variedades menos prestigiadas, é importante que o estudante tenha acesso às variedades de prestígio, para usá-la quando for necessário, não repelindo a sua variedade, mas compreendendo quando se deve usar uma variedade ou outra. Portanto, é papel da escola atentar para essa pluralidade, abolindo a cultura do erro e proporcionando reflexões sobre variedades existentes na língua.

### 2.3. OS CONECTORES NA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS

Como dito anteriormente, para fundamentar essa pesquisa, utilizamos a perspectiva da Gramática em Três Eixos de Vieira (2017) com a sua proposta teórico-metodológica para ensino de gramática de forma mais ampla e eficaz, a fim de auxiliar os estudantes na progressão de suas competências linguísticas.

Descrevemos, nas próximas seções, os conectores sequenciais e sua relação com cada Eixo da proposta de Vieira (2017) demonstrando que esses segmentos se complementam num ensino mais completo e eficiente, considerando a sistematicidade linguística, a produção de sentidos e a variabilidade dos componentes gramaticais.

#### 2.3.1. Os conectores sequenciais e a sistematização

A sistematicidade consiste no Eixo I da proposta de Gramática em três Eixos, de Vieira (2017), tendo como objetivo o trabalho com uma gramática reflexiva e prática, a partir, principalmente, dos estudos de Franchi (2006). Enfocaremos, nesse tópico, a conceituação dos conectores a partir dessa perspectiva da sistematização. Franchi (2006) entende que um ensino

produtivo, a partir da sistematização feita pelo professor, é aquele que leva o aluno à compreensão do funcionamento de sua língua e, com autonomia, faz uso dela em diversas situações. Uma sistematização assim pode, inclusive, fazer uso da metalinguagem como um instrumento para as aulas de conhecimento linguístico e metalinguístico, dando nomes aos componentes gramaticais de modo a auxiliar o estudante a conhecer cientificamente sua língua.

Ao falarmos de conectores no Eixo da sistematização, precisamos delimitar o que alguns teóricos nos colocam sobre esse componente. Para Koch (2010), os conectores são quaisquer termos que desempenham a função de estabelecer ligação entre partes do discurso. Normalmente são funções desempenhadas por conjunções, pronomes, preposições, advérbios, podendo haver outras classes gramaticais que as desempenhem.

Uma distinção importante a fazer é entre conectivos e conectores. Segundo Bechara (2015), os conectores podem ser quaisquer elementos que desempenham a função de ligar. Os conectivos, por sua vez, são essencialmente itens gramaticais e não lexicais, ou seja, são palavras que desempenham essa função textualmente. Dessa forma, podem ser conectores palavras que não são originalmente uma conjunção, por exemplo, e passem por um processo de gramaticalização<sup>8</sup>, comportando-se, assim, como um conector. Podemos dizer, então, que todo conectivo é um conector, mas não o contrário.

Para um ensino reflexivo desse componente gramatical, é relevante considerar seu caráter dialógico. Para Marinho e Cunha (2015, p. 75), “os conectores são itens linguísticos [...] cuja função é sinalizar manobras discursivas realizadas por interactantes, ao participarem de uma situação de comunicação”. Essas manobras a que se referem os autores relacionam-se ao fato de que, em um processo de comunicação, tanto o locutor como o interlocutor fazem intervenções, reagindo, respondendo ao que foi dito, modificando inclusive o que pode ser produzido pelo locutor. Os autores acrescentam ainda:

[...] os conectores são vistos não apenas como itens portadores de instruções procedurais capazes de especificar ou explicitar relações de discurso, mas também como elementos que funcionam como sinalizadores da gestão do processo de negociação, porque indicam as manobras discursivas que o produtor do discurso realiza para produzir uma intervenção que seja avaliada pelo outro como suficientemente completa e adequada para a interação (MARINHO e CUNHA, 2015, p. 83).

---

<sup>8</sup> A gramaticalização é o processo em que um item lexical ou expressão passa a assumir um novo papel como item gramatical, ou até mesmo, quando itens gramaticais se tornam ainda mais gramaticais em determinadas circunstâncias. Esse processo pode acontecer a partir da mudança de categoria sintática, receber propriedades na sentença, sofrer alterações semânticas, fonológicas, deixar de ser uma forma livre ou, ainda, desaparecer como consequência de uma cristalização extrema (CASTILHO, 1997, p. 31).

Gerhardt (2017), ao tratar da articulação de sentenças, aponta que, em sintaxe, para unir duas sentenças em uma só frase, devemos fazer ajustes necessários na estrutura das sentenças ligadas, que devem pertencer a uma mesma base de conhecimento para serem articuladas, mantendo entre si uma relação lógico-semântica.

Embora seu uso não seja de todo imprescindível, conectivos e conectores são usados com frequência para auxiliar nessa articulação, servindo de guia no processo de compreensão das relações lógico-semânticas entre as sentenças. Para autora (GERHARDT, 2017), os conectores funcionam como pistas para as relações que o enunciador pretende imprimir. Ou seja, a escolha do conector adequado ao texto se dará a partir não só da intenção pretendida por seu autor, mas também pela relação lógico-semântica existente entre as sentenças que se articulam.

Para o ensino de conectores e sua compreensão como sistema, é necessário considerar essa funcionalidade e gerar possibilidades para que o estudante consiga operar sobre a linguagem, entendendo as diversas formas de se expressar e compreendendo o contexto de uso para os conectores. Franchi (1992) considera a criatividade da linguagem como uma atividade que vai se estruturando durante o processo de interação e, mesmo o usuário não tendo esse processo finalizado, o encadeamento das ideias vai sendo moldado à medida que o falante necessita. A respeito disso, o autor diz que:

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (FRANCHI, 1992, p. 31-32).

Com essa fala, podemos assumir que os conectores não podem ser inseridos num sistema fechado e previamente classificado, dando às conjunções e preposições determinados papéis dentro da linguagem. Tavares (1999, p. 63) acrescenta a essa ideia, indicando que “Os conectores são pistas que o falante fornece acerca de como deve ser interpretada a relação entre as ideias, tentando guiar o ouvinte para determinada conclusão”.

Compreendendo esse fato, é importante os conectores não sejam apresentados aos alunos como um circuito fechado, sem se considerar as diversas possibilidades que o conector pode assumir no contexto. Dessa maneira, a metalinguagem pode ser utilizada para que sejam

dados os nomes aos elementos, mas se considerando essas atividades nos textos e contextos possíveis. Franchi (1991) corrobora com esse pensamento, acrescentando:

O colega leitor pode estar perguntando-se o que tem a ver tudo isso [os exercícios apresentados] com "gramática". Se, de fato, está perguntando, ainda não percebeu o que é fundamental na descrição gramatical: estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido. Repetindo, gramática é o estudo das condições linguísticas da significação. É uma resposta sistemática e, quanto possível, explícita, à questão fundamental a que já nos referimos neste texto e no início deste item: por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam! (FRANCHI, 1991, p. 32).

Sobre isso, Vieira (2017) afirma a ideia de se manter um ensino com metalinguagem, porém de forma conjunta às atividades de reflexão sobre o funcionamento e as possibilidades de organização do texto a partir das estruturas gramaticais. Ela argumenta que:

Ademais se nós, seres humanos, naturalmente categorizamos tudo que vemos e sentimos, por que não nomearmos os mecanismos de funcionamento e categorizarmos os elementos que compõem o sistema linguístico? Acrescente-se, ainda que, para além da prática que se desenvolve em termos cognitivos, a atividade metalinguística permite falar sobre a língua de maneira mais econômica (VIEIRA, 2017a, p. 18).

A autora defende a permanência de um ensino com metalinguagem, não se centrando nela, mas a utilizando como ferramenta para compreensão dos mecanismos da língua. Assim, nomear os conectores a partir dos valores semânticos que assumem e sua funcionalidade no texto é uma maneira perspicaz de refletir sobre as estruturas que compõem e ajudam a produzir sentido no texto, embora não seja a principal, muito menos a única maneira de explorar a sistematicidade das estruturas gramaticais.

Sobre isso, Gerhardt (2017) acrescenta que a relação estabelecida na articulação de sentenças tem seu estudo situado no campo da Sintaxe, “mas não se furtará à observação das relações de articulação para além do âmbito das orações” (GERHARDT, 2017, p. 188). A autora indica que a relação estrutural que se mantém entre as sentenças que compõe um período composto não pode deixar de observar os sentidos presentes em cada sentença e como isso se articulará a partir do uso do conector.

A autora argumenta, ainda, que compreender metalinguisticamente a estrutura gramatical das relações entre sentenças ajudará o estudante a construir significados no nível do texto, ampliando sua visão de porções menores para porções textuais maiores, aumentando a capacidade do aluno para a produção e a leitura de textos escritos nas normas de prestígio da língua portuguesa de forma autônoma (GERHARDT, 2017, p. 189).

### 2.3.2. Os conectores sequenciais e a produção de sentidos<sup>9</sup>

Associando os conectores à produção de sentidos, nos referimos ao Eixo II da proposta de Vieira (2017), que diz respeito aos efeitos discursivos no texto, provocados pelo componente gramatical.

À vista disso, ao falarmos de conectores sequenciais no âmbito do Eixo II, não podemos deixar de tratar sobre o papel coesivo desses elementos. É por isso que Vieira (2019), citando Neves (2007), enfatiza que a relação entre gramática e texto “demonstra que ‘conexão’, ‘coesão’ e ‘referenciação’ são propriedades fundamentais à construção dos sentidos micro e macrotextuais”.

Neves (2007), citando as propostas funcionalistas de Givón (1984), aponta o papel da gramática para a organização do texto:

[...] o que se põe sob observação é não apenas o modo como se dá a concatenação das proposições, “mas também as regras textuais a que as proposições devem ser submetidas para que não haja quebra da estrutura temática e para que haja coesão e coerência na composição linguística”. (Givón, 1984, *apud*, Neves 2011a, p. 26).

Com isso, a autora reafirma que o texto é o objeto de estudo em sala de aula e deve ser, como disse Vieira (2017), o ponto de partida e o ponto de chegada, deixando como desafio maior o de integrar a reflexão linguística aos outros objetivos escolares. Tal integração não ocorre de maneira hierárquica do texto para o sistema. A lógica é entender que as manifestações da língua acontecem por meio de textos e é através dele que compreenderemos a funcionalidade do sistema que estrutura a língua.

Neves (2011a) apresenta quatro áreas de conhecimento que demonstram a relação existente entre texto e gramática, de maneira a permitir interpretar os elementos que compõem as estruturas da língua, observando qual a funcionalidade desse elemento no sistema linguístico. Vieira (2017) aponta essas quatro áreas, justificando um trabalho com o componente linguístico na perspectiva discursivo-funcional: a predicação; a criação de uma rede referencial; a modalização; a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Esses quatro campos mostram a relação entre fonologia, morfologia, sintaxe e semântica como elementos produtores de sentido no texto.

---

<sup>9</sup> No capítulo anterior, apresentamos um referencial teórico considerando os conectores sequenciais e a coesão textual. Embora possa parecer semelhante o que traremos nesta seção, na verdade caracterizamos o objeto considerando seu *uso* como componente gramatical, ou seja, trazemos agora um olhar funcionalista para os conectores, diferentemente do capítulo anterior, no qual os conectores foram fundamentados na perspectiva da linguista textual.

O quarto e último campo, a conexão de significados, nos interessa mais especificamente para esta pesquisa. Neves (2011a) nos apresenta o entendimento de Halliday e Hasan (1976), para quem a conjunção está inserida em um processo textual coesivo, definido como uma relação de sentido através da qual ocorre uma conexão entre o que vem depois e o que vem antes em um enunciado. Para eles, os elementos conjuntivos não são coesivos por si mesmos, mas o são em sua funcionalidade discursiva, uma vez que seu significado pressupõe a presença semântica de outros elementos no discurso.

Sobre isso, Vieira (2019b) nos diz que a conexão gramatical acarreta diversas relações lógico-semânticas de natureza circunstancial, desempenhando no texto, além de um papel promovedor de sentido, uma função conectora: “Ademais, alguns dos conectores, desempenhando duplo papel simultâneo, atuam como promotores de coesão e referência anafórica (pronomes/advérbios relativos) a um só tempo” (VIEIRA, 2019b, p. 67)

A autora demonstra, com isso, a oportunidade de apresentar ao alunado não apenas nomes com classificações artificiais, mas os seus efeitos semântico-discursivos como forma de melhor refletir sobre a língua e sua sistematicidade. Antunes (2009) apresenta compreensão similar, indicando que “Os conectores desempenham uma função muito importante, pois indicam a relação semântica que pretendemos estabelecer entre aqueles segmentos, orações, períodos, parágrafos”. (ANTUNES, 2009, p. 55). Assim, por meio dos sentidos produzidos pelos conectores, podemos compreender a sequenciação do texto.

Neves (2011a) elenca a classificação feita por Halliday e Hasan (1976) em quatro tipos de conjunção/junção: aditiva (incluindo alternativa), adversativa, causal (incluindo razão, propósito, consequência, resultado etc.) e temporal (NEVES, 2011a, p. 224). Para os teóricos, essas quatro relações ocorrem tanto no plano do conteúdo do que está sendo dito quanto no desenvolvimento da argumentação, sequenciando o texto.

Esses pontos destacados por Neves (2011a) mostram que a divisão tradicional em subordinação e coordenação não abarca todas as possibilidades de enunciados complexos formados com ajuda dos conectores. Diante disso, Neves (2011a) apresenta o questionamento que os funcionalistas fazem com relação à divisão feita pela GT. Segundo a leitura de Neves (2011a) sobre os postulados de Halliday (1985), são indicados dois grandes eixos temáticos, sendo eles:

- a) um sistema tático, que diz respeito à interdependência entre os elementos, e que se resolve em parataxe (relação entre elementos de igual estatuto) e hipotaxe (relação entre elementos de diferente estatuto);
- b) um sistema logico-semântico, que se refere à relação entre processos, desvinculada do modo de organização e de estruturação do enunciado, e que se

resolve por uma ‘expansão’ ou por uma ‘projeção’, relações que cumprem diverso papel semântico-funcional (HALLIDAY, 1985, *apud* NEVES, 2011a, p. 228).

Neves (2011a) complementa essa discussão, indicando que, no Eixo tático, observamos uma relação de ‘continuação’ entre os elementos que são justapostos numa relação de parataxe. Na hipotaxe, o que observamos é que se trata de uma relação de ‘dominação’ entre um elemento que modifica um outro ‘dependente’. Já no sistema lógico-semântico, o que notamos é um vínculo entre as sentenças, de modo que elas se articulem através de uma relação semântico-funcional. Dessa forma, a articulação das sentenças complexas vai acontecer considerando-se dois grandes campos de atuação: o da relação sintática (estrutural) no campo tático; e o da relação semântico-funcional. Ou seja, a escolha do conector precisará atender a critérios que não apenas atuem no campo do sentido, mas no campo estrutural também.

Ainda a partir do que trazem os autores, podemos confirmar como a relação lógico-semântica e tática são importantes para a articulação das sentenças com o uso dos conectores, considerando os Eixos propostos por Vieira (2017). Além disso, é preciso que a escola apresente aos estudantes, no estudo dos conectores, mais do que os valores semânticos. Isso acontece muitas vezes pelo fato de que alguns professores ainda se atêm exclusivamente ao que os materiais didáticos apresentam, os quais, por sua vez, são baseados em uma gramática tradicional /normativa que pouco refletem sobre o uso dos conectores no texto.

### **2.3.3. Os conectores sequenciais e a variação**

O Eixo III da proposta adotada na pesquisa refere-se a um ensino de gramática observando-se suas variedades e as diferentes normas, numa perspectiva que concilie sistematicidade, interatividade e heterogeneidade. No que concerne ao ensino de conectores sequenciais, esse Eixo propõe a análise de fenômenos gramaticais, observando não apenas a norma da GT, mas também as demais, referentes aos contínuos de variação postulados por Bortoni-Ricardo (2004), considerando aspectos socioculturais e estilísticos diversos.

Sobre o estudo de conectivos e conexões de orações, Vieira (2019b) aponta que é imprescindível concebermos um princípio básico da Sociolinguística: o fato de podermos alcançar uma aproximação de sentidos em formas alternantes ou ainda a não existência de sinonímia perfeita. Desta forma, não podemos considerar que um conector possa, necessariamente, ser substituído por outro como correlato semântico. A autora entende que “é

de fundamental importância que o tratamento dos conectores como pertencentes a uma regra variável seja sensível ao contexto textual-discursivo” (VIEIRA, 2019b, p. 68).

O que Vieira (2019b) diz é o fato de que, apesar de termos conectores que fazem parte de um mesmo campo semântico, fatores culturais, sociais, estilísticos interferem na escolha de um conector em detrimento de outro.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 63), o estilo do indivíduo poderá tornar-se mais ou menos monitorado em função do alinhamento que assumimos em relação ao assunto e ao próprio interlocutor. Ao fazermos isso, “pistas” são dadas durante a comunicação, servindo como molduras que orientam os interlocutores quanto à variação de estilo. Em se tratando de conectores, isso pode ser bem evidente quando um participante alerta seu interlocutor para uma mudança de assunto.

Essa mudança pode ocorrer com alternância, também, de estilo. Por exemplo, após diversas brincadeiras entre interlocutores, um deles diz: “*Mas voltando ao assunto, falemos sério agora*”. A expressão destacada funciona como um conector marcador conversacional, expressando mudança de assunto, segundo Koch (2018). Na perspectiva do que postula Bortoni-Ricardo (2004), podemos observar que a mudança de estilo do emissor pode ocorrer e ser marcada pelo conector sequencial. Dessa forma, observamos que o conector utilizado em situações de menor monitoração não é, necessariamente, uma conjunção das listas que costumam ser apresentadas pela GT. Esses conectores assumem formatos diversos, inclusive formados por expressões inteiras, para cumprir seu papel discursivo, e, ao mesmo tempo, estão ligados socialmente ao contexto em que estão sendo utilizados.

Observando os *contínuos* de Bortoni-Ricardo (2004), destacamos que o tratamento dado à heterogeneidade linguística não precisa estar num extremo ou outro da linha contínua que a representa; a variação é fluida (VIEIRA, 2019b).

Com os conectores, deve ocorrer o mesmo: é preciso considerar a existência da diversidade de conectores à disposição. Por isso, é necessário apresentar aos alunos que os conectores vistos como mais prestigiados podem ser utilizados em contextos menos monitorados. Da mesma maneira, em situações de uso que aparentemente são mais monitoradas, é possível encontrarmos um conector inadequado, que não articula as sentenças considerando o sentido entre elas. É preciso que a escola apresente essa grande variedade de conectores em textos diversos e leve os estudantes a refletir sobre as adequações e inadequações de uso, considerando fatores de variação linguística que acarretam avaliações sociais.

Sobre isso, Vieira (2013) pondera que deve ficar evidente para o professor que este não poderá se limitar aos moldes propostos na *norma gramatical*, apresentando ao alunado apenas

o que preconiza a GT, desconsiderando os diversos contextos que envolvem, por exemplo, a produção textual.

Assim, acreditamos que o ensino de gramática, considerando as variedades existentes, poderá influenciar positivamente na progressão de habilidades e competências dos alunos por estarem pautados em situações linguísticas reais. Por isso, conforme indica Vieira (2017c), é importante ressaltar que é papel da escola apresentar aos estudantes as normas urbanas de prestígio, proporcionando acesso a culturas que possam ser distintas das suas. Além disso, deve-se apresentar, também, os textos com traços arcaizantes com variantes históricas, para que o alunado possa compreender e progredir em conhecimentos relativos a textos antigos de sua língua. Isso deve ocorrer não para considerá-la como padrão, ou modificar sua própria linguagem, mas para saber reconhecê-las ou produzi-las quando for necessário e, ainda, refletir sobre a variação que uma língua evidencia ao longo do tempo.

Enfatizamos, ainda, que tais competências precisam ser desenvolvidas nas aulas de gramática, mas não da forma como foi ensinada durante anos, e por que não dizer, fazendo com que perdesse lugar em muitas salas de aula. A gramática precisa receber um enfoque sociointeracionista e, com isso, auxiliar na operação com textos, permitindo aos estudantes progredirem nas habilidades linguísticas necessárias em sua formação. Sobre isso, Bortoni-Ricardo acrescenta:

Por isso, é importante compreender que a especificação do conhecimento linguístico e da competência comunicativa envolve muito mais do que o domínio de regras sintáticas, semânticas, morfológicas e fonológicas - envolve também o domínio adequado de fatores contextuais pragmáticos e sociocognitivos (BORTONI-RICARDO, *et al*, 2014, p. 218).

Assim, preconizamos que o ensino de gramática precisa ser amplo, proporcionando ao estudante não apenas acesso a uma norma. De acordo com o que aponta Vieira (2017c):

o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com a variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual) (VIEIRA, 2017c, p. 80).

Dessa forma, consideramos ser de extrema relevância o ensino de gramática para a formação do jovem e acreditamos que ele possa ocorrer por meio de teorias e metodologias mais significativas para o estudante, como pensamos ser o ensino de uma gramática em Três Eixos.

### 3. DESCRIÇÃO DO OBJETO: OS CONECTORES SEQUENCIAIS

Apresentamos, neste capítulo, uma descrição do objeto de análise desta pesquisa, os conectores sequenciais. Para isso, inicialmente, trazemos a caracterização deste componente em gramáticas do português, algumas normativas e outras, mais descritivas, produzidas por linguistas. Em sequência, apresentamos sua descrição a partir da observação de alguns estudos de base linguística.

#### 3.1. OS CONECTORES E AS GRAMÁTICAS

Em se tratando do objeto estudado, Cunha e Cintra (2017) não apresentam a noção de conector em sua *Nova gramática do português contemporâneo*. Para sua caracterização, a partir do entendimento desses gramáticos, olharemos para o que os autores falam sobre conjunções e a formação de períodos compostos. Cunha e Cintra demonstram um posicionamento mais tradicional quanto ao tratamento dado a esse componente gramatical e seguem um padrão da GT bastante conhecido.

Para os autores, “conjunções são palavras que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração” (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 593). Dividem-se em dois tipos: as coordenativas e as subordinativas. Para os gramáticos, as conjunções do primeiro tipo seriam as que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical, ligando elementos independentes entre si. As subordinativas, por sua vez, são as conjunções que ligam duas orações, em que uma determina ou completa o sentido da outra, estabelecendo uma relação de dependência semântica.

Cunha e Cintra (2017) apresentam uma subdivisão bastante tradicional para as conjunções coordenativas: *aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas* e sua classificação é baseada apenas no aspecto semântico que as conjunções exprimem nos exemplos elencados pelos autores.

Os gramáticos elencam como conjunções adversativas as palavras, *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto*, indicando que todas essas palavras *ligam orações* com ideia de contraste e ponderam sobre a posição que essas conjunções podem ocupar nas orações:

Das conjunções coordenativas, apenas *mas* aparece obrigatoriamente no começo da oração; *porém, todavia, contudo, entretanto* e *no entanto* podem vir no início da oração ou após um dos seus termos.

É noite, **mas** toda noite se pesca (R. Brandão, P, 139)

A igreja também era velha, **porém** não tinha o mesmo prestígio. (C. Drummond de Andrade, CA, 200)

Este último período poderia ser também enunciado:

A igreja também era velha; não tinha, **porém**, o mesmo prestígio.  
 A igreja também era velha; não tinha o mesmo prestígio, **porém**.  
 (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 595 -596)

Cunha e Cintra (2017) não trazem em seu estudo os motivos para a distinção de comportamento entre as conjunções adversativas nas sentenças, nem traz ressalvas sobre o comportamento adverbial de determinadas conjunções. No entanto, os autores apresentam o que eles chamam de “*valores particulares*”, apontando para nuances de sentidos variados que algumas conjunções coordenativas podem assumir no discurso, considerando as relações que estabelecem entre os membros coordenados. Os autores elencam o valor adversativo da conjunção “e”, como, por exemplo, em “*Tanto tenho aprendido e não sei nada*” (F. Espanca). Além disso, apresentam demais valores, tais como o consecutivo, o valor de conclusão, entre outros.

Cunha e Cintra (2017) consideram, ainda, os valores particulares da conjunção “mas”, elencando sentidos, como o de restrição, retificação, atenuação e aditivo, em sentenças como, por exemplo, “*Era bela, mas principalmente rara*” (Machado de Assis), na qual visualizamos a conjunção “mas” somando as duas características elencadas: “bela” e “rara”.

Esses autores não apresentam, porém, ponderações ou qualquer explicação sobre o comportamento das conjunções “e” e “mas” e a possibilidade de assumirem valores distintos do que preconiza a GT em determinados discursos, apenas os citam, exemplificando com excertos de autores da literatura brasileira e portuguesa, como vimos nos exemplos acima.

No trabalho com o período composto, Cunha e Cintra (2017) trazem uma classificação semelhante ao que apresentaram no capítulo das conjunções, elencando entre as orações sindéticas, “ligadas por uma conjunção coordenativa”, os seguintes tipos: aditiva, adversativa, alternativa, explicativa e conclusiva. Comparando estas gramáticas às demais selecionadas para a descrição que aqui fazemos, observamos uma abordagem mais tradicional do conector, tomando em consideração, muitas vezes, apenas o critério semântico para distinguir uma conjunção da outra, sem qualquer menção ao papel estruturador do conector no texto.

Observamos um olhar semelhante sobre os conectores por parte de Cegalla (2008), que apresenta as conjunções como “palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração” (CEGALLA, 2008, p. 289). Embora considere a possibilidade de sentido adversativo

com a conjunção “e”, o gramático apresenta classificações muito próximas do que a GT preconiza.

Uma delas é a classificação das conjunções em coordenativas e subordinativas. As primeiras, para o autor, se subdividem em cinco tipos: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas. Junto a essa classificação, o autor apresenta uma lista clássica de conjunções dentre as possibilidades de sentido que podem assumir.

Somente no capítulo *Orações coordenadas independentes*, o autor apresenta outras possibilidades de conectores a partir de pares correlatos, como “não só...mas também”, não somente ... mas ainda”. Além disso, o gramático considera a possibilidade de uso da conjunção “e” antes do “nem” como forma de gerar ênfase no texto.

Outro ponto a considerar sobre a gramática de Cegalla (2008) é o fato de que as orações coordenadas independentes recebem essa denominação considerando seu papel sintático no período e não o aspecto semântico. Como exemplo disso, ao listar as orações *assindéticas*, o autor pondera que essas orações, que não usam conector, “são autônomas quanto à estrutura sintática, mas inter-relacionadas, interdependentes, quanto ao sentido” (CEGALLA, 2008, p. 376).

Rocha Lima (2011), por sua vez, embora traga no título de sua *Gramática normativa da língua* uma ideia de perspectiva sobre a estrutura da língua portuguesa prescritiva, no capítulo de conjunções coordenativas pondera sobre a origem da conjunção “mas”, contrapondo seu papel estruturador na oração ao das outras conjunções que comumente aparecem entre as adversativas: *porém, entretanto, todavia, contudo*.

O gramático considera que somente o “mas” é conjunção adversativa por excelência, as outras, para ele, acentuam uma espécie de concessão atenuada. Além disso, Rocha Lima (2011) aponta para o fato de que a conjunção “mas” não apresenta a mesma mobilidade dentro da sentença que as outras conjunções apresentam.

Rocha Lima (2011) traz, ao final do capítulo sobre as conjunções, uma observação interessante sobre o papel das conjunções coordenativas, apontando que elas ligam termos de mesma natureza gramatical, diferentemente das subordinativas. No entanto, apenas aditivas, adversativas e alternativas realizam esse papel estruturador. Embora tais ponderações sejam feitas, o autor não traz nenhuma observação sobre o papel conector dessas palavras no texto e como essas palavras podem, em contextos diversos, ir além de sentidos que a gramática prescreve, como é característico desse tipo de compêndio, cujo escopo analítico é a frase.

Ao tratar da constituição do período composto, Rocha Lima (2011) também utiliza as nomenclaturas gramaticais tradicionais, apontando o papel gramatical das orações coordenadas e subordinadas, mas utilizando o aspecto semântico para subclassificação de seus tipos.

O gramático traz, ainda, um ponto acerca da ordem em que as orações coordenadas podem vir dispostas no texto e como isso recebe interferência da lógica e da sequência de fatos. Para o autor, embora as orações coordenadas possam ter o mesmo valor sintático, a ordem que elas são apresentadas na sentença pode interferir no sentido pretendido pelo produtor do texto. Diante disso, o gramático afirma que essas orações irão ser alocadas de acordo com o sentido lógico dos fatos. A primeira oração será, portanto, chamada de *coordenada culminante*.

O autor apresenta, ainda, o termo “fórmula correlativa” para indicar o caminho da sequência a ser seguida, utilizando os conectores correlatos (não só...mas também; não só ...mas ainda; não só senão também; não só...senão que). O gramático não traz nenhuma definição para sentenças complexas formadas dessa maneira, apenas apresenta a fórmula.

Apesar de tais pontos serem elencados, o papel do conector fica de fora nas abordagens sobre conjunção e formação do período composto, levando a concluir que, para Rocha Lima (2011), essas palavras cumprem apenas papéis semânticos para auxiliar nas classificações. Dessa forma, não observamos a função argumentativa ou a sequenciadora dos conectores sendo abordadas nessa gramática, uma vez que não tem no texto seu objeto de estudo, pois se trata de uma gramática tradicional.

Embora seja um gramático tradicional de formação filológica, Bechara (2015) apresenta um posicionamento mais fluido entre a tradição e o que já vemos nos estudos linguísticos. O autor considera o papel do conector no texto para além das características morfológicas da conjunção, por exemplo.

Segundo Bechara (2015), na seção *Conjunções*, a língua possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Ele subdivide essas conjunções em dois grandes grupos: as coordenadas e as subordinadas. Diferentemente do que postulam muitas gramáticas escolares, o autor não se detém a formular uma distinção utilizando apenas valores semânticos, mas apresenta quesitos sintáticos para tal. Considera serem orações coordenadas “orações que pertencem ao mesmo nível sintático” e, por estas orações de mesmo nível serem *independentes*, é que podem ser chamadas de conectores, pois conectam duas estruturas, sejam orações ou unidades menores, como palavras.

O autor pondera, ainda, que as conjunções subordinadas não funcionam como conectores, mas sim como um *transpositor*, pois a função dessas conjunções é assinalar a uma oração, que poderia estar sozinha, que ela vai se degradar ao nível de uma palavra, transpondo-

se para outra função que não a sua originalmente, ficando, assim, num nível inferior nas camadas das estruturas gramaticais. Essas conjunções passam pelo fenômeno da *hipotaxe* ou subordinação (Bechara, 2015, p. 268).

Bechara (2015) estabelece três tipos de conectores ou conjunções coordenativas a partir do significado que estabelecem: aditivas, alternativas e adversativas. O autor pondera que, a partir dos significados estabelecidos pelos lexemas envolvidos na adição entre as orações coordenadas, é possível suplementar um sentido de “causa” e “consequência”, “oposição” etc. Porém, embora tais significações sejam acrescentadas ao sentido global da sentença, o conteúdo de “adição” não é retirado do texto. O autor nos apresenta o exemplo “*Rico e desonesto*”. É possível observar a soma causada pelo conector, no entanto a clara oposição entre os termos envolvidos permitiria o uso “*Rico, mas desonesto*” (Bechara, 2015, p. 269).

Bechara não considera, neste caso, que o conector “e” se comporte como sendo adversativo, mas enfatiza que o valor aditivo tem a suplementação de outro sentido, não pelo conector, mas pela relação existente entre os termos que estão sendo conectados. Dessa forma, podemos considerar que Bechara (2015) assume que o conector tem o papel de carregar informações que as orações estabelecem, além de acumular sentidos possíveis. Ou seja, outros sentidos que surjam somam-se ao já elencado.

Para o autor, as conjunções aditivas e alternativas são capazes de enlaçar duas ou mais unidades. As adversativas, ao contrário, só podem conectar apenas duas unidades, restringindo-se a dois tipos, *mas* e *porém*, que marcam oposição. O conector *senão* também é apontado como um tipo, no entanto ele marca uma incompatibilidade, como em “Tenho que ir à escola, *senão* perderei a revisão da prova”.

Bechara (2015), na seção “*Unidades adverbiais que não são conjunções coordenativas*”, explana sobre o fato de a tradição gramatical ter incluído entre as conjunções coordenativas determinados advérbios, por certa equivalência semântica. Segundo o autor, esses advérbios estabelecem relações interoracionais ou intertextuais. É o caso de *pois*, *logo*, *portanto*, *entretanto*, *contudo*, *todavia*, *não obstante*, além de outras conjunções explicativas e conclusivas. O autor aponta que antigas gramáticas já sinalizavam para esses advérbios que marcam relações textuais sem desempenhar seu papel conector.

É o que podemos ver no exemplo “*Não foram ao mesmo cinema e, portanto, não se poderiam encontrar.*” Para Bechara (2015), quem realiza o papel de conector neste caso é a conjunção “e”, e não “*portanto*”, que, na verdade, estabelece uma relação semântica adverbial. Outro exemplo que comprova a diferença estabelecida pelo autor, entre advérbios e os conectores (as conjunções coordenativas), é que somente o último é capaz de efetivar uma

coordenação entre orações subordinadas equifuncionais (de mesmo valor e mesma função sintática), como em “*Eu quero que você estude e trabalhe*” (BECHARA, 2015, p. 270).

Com essa elucidação, Bechara (2015) considera um conector apenas as palavras ou expressões que ligam estruturas de mesmo nível, sem hierarquia entre os termos, deixando de fora o nível da subordinação.

Perini (2001, p. 139-144), por sua vez, considera que as conjunções subordinadas têm como função inserir uma oração dentro de outra (da principal), tornando-se uma oração complexa. Na sua visão, há conjunções mais versáteis que outras, podendo agregar mais orações e, ainda assim, encadear o sentido. Porém, para o autor, as conjunções coordenadas são mais difíceis de classificar, devido aos critérios semânticos que são necessários para sua nomeação.

Fica evidente, para esse autor, que as conjunções coordenativas ligam estruturas que não exercem funções sintáticas dentro da outra oração. É importante frisar que Perini (2001) não utiliza o termo ‘conector’ ou ‘conectivo’ como função textual. Ao invés disso, são usados os termos ‘subordinador’ e ‘coordenador’, termos que, ao mesmo tempo, classificam as conjunções e aplicam a elas funções que exercem nas estruturas gramaticais.

Bagno<sup>10</sup> (2012, p. 881-882) recorre a fatores sintáticos e semânticos para definir conjunção e preposição, distinguindo uma da outra. Para o autor, as conjunções coordenativas se diferenciam das preposições em dois pontos: i) exprimem uma relação equivalente; ii) podem ter elementos nominais ou verbais como complementos.

Bagno (2012) confirma, ainda, as ideias de Bechara (2015) com relação aos termos ‘*coordenação*’ e ‘*subordinação*’, que são as traduções latinas para as expressões gregas ‘*parataxe*’ e ‘*hipotaxe*’. O autor acrescenta que a relação de parataxe revela um processo sintático de termos colocados lado a lado, sem hierarquia. Ao contrário, a hipotaxe demonstra uma relação sintática de termos hierarquizados.

Essa distinção feita pelo autor é importante ao passo que entendemos que os termos clássicos usados pela GT (coordenação e subordinação) se trata de propriedades semânticas, enquanto os termos gregos apresentam o viés sintático do estudo dessas palavras. Dessa forma, conseguimos compreender por que é possível construir um período subordinado, utilizando conjunções de origem coordenativa (BAGNO, 2012, p. 884).

---

<sup>10</sup> Embora tenhamos, na seção seguinte, estudos linguísticos para caracterização do objeto, apresentamos já aqui a visão de linguistas renomados, porém consideramos as gramáticas que esses autores produziram para fundamentar o olhar sobre os conectores sequenciais.

Bagno (2012) continua tratando do papel desses elementos em textos diversos. Ele ressalta que as conjunções coordenativas são chamadas por alguns autores de *conectores*<sup>11</sup>, pois exercem a função primeira de ligar termos entre si.

É importante salientar que Bagno apresenta uma ideia corroborada por muitos autores (PERINI, 1996); NEVES, (2001); BECHARA, 1999), sobre a origem das conjunções classificadas como coordenativas e pondera sobre sua heterogeneidade. Por exemplo, o ‘e’ e o ‘mas’ são conjunções desde os primórdios e, assim, continuam se comportando. Outras conjunções, porém, são colocadas quase que em pé de igualdade pela GT como se os valores semânticos fossem sinônimos, mas, na verdade, são advérbios que expressam contrastes. Uma prova disso é que essas conjunções apresentam uma mobilidade maior no texto, semelhante ao papel que os advérbios desempenham nas sentenças.

Observamos, portanto, que esses advérbios passam a exercer o papel de conectores a partir de um processo de gramaticalização. Assim, embora ajam como conectores, articulando partes do texto, ainda carrega resquícios de sua função original de advérbio.

Podemos observar isso em sentenças como “O árbitro apitou falta, mas não foi pênalti” e “Eu gosto de futebol, no entanto não assisto aos jogos”. Muitas gramáticas escolares indicam que os conectores destacados são equivalentes entre si, entretanto o que Bagno (2012) destaca é o fato de o segundo exemplo poder ter uma mobilidade maior na sentença. Assim, poderíamos escrever “Eu gosto de futebol, não assisto, no entanto, aos jogos” sem prejuízo de valor. O mesmo não poderia ser feito com o conector “mas”, que, por se tratar de uma conjunção genuína, não permite tal flexibilidade.

Castilho (2014), por sua vez, traz uma visão um pouco mais ampla sobre os conectores. O autor fala em *conectividade* como uma categoria semântica gramaticalizada como preposições e conjunções. Na opinião do autor, essas classes podem ligar não só palavras, mas também sentenças, criando o que ele vem chamar de sentenças complexas.

Castilho (2014) ainda elenca, em seu estudo, a conexão textual e faz uma importante distinção entre o papel da classe de palavra e o conector textual. Para ele, “Conjunções vão de ‘escopinho’. Conectores textuais vão de ‘escopão’. Os efeitos de sentido vão acompanhar a extensão do escopo” (CASTILHO, 2014, p. 237). O autor se refere ao fato de o conector

---

<sup>11</sup> Utilizamos a Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, de Marcos Bagno (2012), para ressaltar o caráter sistemático dos conectores além do seu viés textual. É comum que esse componente seja tratado, fora da GT, apenas como um elemento de textualidade geradora de coesão textual. Pretendemos, com isso, enfatizar como esses elementos textuais podem e devem ser estudados nessas duas perspectivas: sistematização e textualidade.

apresentar uma finalidade maior para o texto, que vai além das características intrínsecas de uma classe de palavra. Toda potencialidade do conector se revela no texto.

Para atuar como conector textual, segundo Castilho (2014), essas palavras precisam ser expressões fóricas, uma vez que retomam o que foi dito, anunciando o que vem depois. Para ele, uma expressão referencial não pode atuar como conector, pois ela apenas remete ao que já foi dito, não anuncia ou introduz nada do que está por vir (CASTILHO, 2014, p. 237-238).

Castilho (2014) pondera, ainda, que outras pesquisas surgiram na intenção de estabelecer a distinção entre as conjunções sentenciais e os conectivos textuais. O que se percebeu é que frequentemente as conjunções foram consideradas como resultado de um processo de gramaticalização dos conectivos textuais e, somente depois, é que se colocam dentro das sentenças, transformando-se em conjunções.

No entanto, o autor questiona esse posicionamento, considerando que o processo, na verdade, deve ocorrer simultaneamente, pois, segundo ele, não se comprovou que algo aconteça primeiro, seguido de outro acontecimento, como um raciocínio linear.

Castilho (2014) aponta, também, que existem três formas de ligação das sentenças complexas: as justapostas (sem conector), as conjuncionais (ligadas por meio de um conectivo) e as que estabelecem a ligação por meio do verbo, que encaixa uma oração na outra, estabelecendo uma *relação de subordinação não conjuncional* (grifo do autor). É interessante ressaltar que, para explanar o grau de integração entre as sentenças, Castilho utiliza o termo *coesão*, demonstrando o papel conector dessa classe gramatical, tratamento distinto do dado pela GT.

Quanto à tipologia das sentenças complexas<sup>12</sup>, Castilho (2014) aponta três formas. A primeira é a *coordenação* ou *independência*, também denominada de sentenças *paratáticas*, derivada do grego *paratáxis*, que significa “ordenado lado a lado”. Esse primeiro tipo de sentença complexa se divide em *justapostas*, sem nenhum tipo de nexos conjuncional, e *coordenadas*, que se ligam uma à outra por meio de um nexos conjuncional.

O segundo tipo é a *subordinação* ou *dependência*, chamada, ainda, de sentenças *hipotáticas*, do grego *hypotáxis*, que significa “ordenado sob o outro”. Para o autor, essas sentenças se ligam quando uma está encaixada num constituinte de outra, gerando diferentes tipos de dependência: as *substantivas* ou *integrantes*, as *adjetivas* ou *relativas* e a *adjunção*.

---

<sup>12</sup> Tratamos nesse ponto de sentenças complexas trazidas por Castilho (2014), embora nosso objeto de pesquisa sejam o componente gramatical conectores sequenciais. Tomamos esse caminho, uma vez que gramáticas escolares acabam só estudando esse componente gramatical nas sentenças complexas. Assim, consideramos de suma importância observar o comportamento do conector nessas sentenças.

O terceiro tipo é a *correlação* ou *interdependência*. Essas sentenças são desconsideradas pela gramática escolar e o que vemos é apenas a relação de coordenação e subordinação apresentada de maneira muito superficial.

Uma importante contribuição trazida por Castilho (2014) foi apontar três vieses das conjunções: na gramática, na semântica e no discurso. Nesse sentido, o autor aponta para uma interessante gramaticalização sofrida pelas conjunções que, segundo ele, procedem da recategorização de várias classes, tais como substantivo, verbo e advérbio.

Castilho (2014) apresenta, ainda, a transformação do advérbio latino “*magis*” (mais) na conjunção coordenativa “*mas*”. Nesse caso, tal conjunção acabou tomando o sentido de soma e de negação, assumindo as formas “*mais*” e “*mas*”. Já as formas *contudo*, *todavia*, *entretanto* seriam estruturas que se encontram na barreira entre advérbio e conjunção, pois podemos perceber propriedades semânticas dos advérbios antigos, relacionando-se às propriedades adquiridas pelas palavras que agora são conjunção (CÂMARA JR., *apud*, CASTILHO, 2014, p. 342).

Nesse ponto, vemos convergência entre o que aponta Bechara (2015) e Castilho (2014). Conectores elencados pela GT apresentam uma relação adverbial em seu valor semântico. No entanto, Bechara (2015) desconsidera o papel conector dessas palavras, enquanto Castilho (2014) considera que esses advérbios passaram por um processo de gramaticalização, exercendo, sim, o papel de conector textual.

Neves (2018) apresenta a função dos conectores numa gramática em que o uso do elemento conjuncional no texto será fundamental para definição e caracterização dessas palavras. A autora começa com a discussão sobre o que é de fato conjunção, questionando a tradicional definição de uma palavra que serve para ligar partes. Neves (2018) considera que essa definição é insuficiente, assumindo que essas palavras realizam um papel que vai além disso no seu uso real.

A autora apresenta uma distinção importante para esse estudo, que se assemelha a alguns pontos trazidos por Bechara (2015). Para Neves (2018), as conjunções coordenativas provocam um avanço no texto, ou seja, causam uma *sequencialização*, ao passo que acrescentam informação à oração anterior. Ou seja, para a autora, a conjunção coordenativa é capaz de “garantir que dois segmentos, um sintaticamente independente do outro, estejam simplesmente ordenados lado a lado” (NEVES, 2018, p. 810).

Neves (2018) chama essa independência de exterioridade, o que ela aponta não ocorrer nas conjunções explicativas e conclusivas, tradicionalmente classificadas como coordenativas, pois não existe uma independência entre as orações que utilizam um desses tipos de conector,

havendo uma remissão a uma oração anterior. Dessa forma, para a autora, serão conjunções coordenativas apenas as aditivas, as adversativas e as alternativas.

Em outras palavras, ao utilizarmos uma frase como “Não foi à escola, pois chovia muito”, independentemente da presença do conector “*pois*”, observamos uma relação de explicação da segunda oração em relação à primeira. Dessa forma, para a autora, uma remissão é feita à oração anterior. Essa volta a outra parte do texto demonstra a dependência sintática entre as orações.

Neves (2018) elenca, ainda, o papel dessas conjunções (nomeadas de coordenadores) dentro do texto. Esses coordenadores provocam uma grande mobilidade no texto, gerando um avanço em sua sequência lógica. No caso dos conectores aditivos, por exemplo, Neves (2018) apresenta algumas noções que vão além do que a GT costuma apresentar, que é seu sentido aditivo. A autora supera esse valor semântico tradicional e aponta que:

toda conjunção COORDENATIVA funciona sintaticamente como bloqueador de aposição, isto é, a parte do enunciado que vem introduzida por esse elemento é sempre acréscimo a um segmento anterior, que (como coordenado que é) tem, em princípio, o mesmo estatuto: (...) orações se constroem COORDENADAS com orações, e que frases se constroem COORDENADAS com frases (NEVES, 2018, p. 813).

O ponto registrado acima é importante para a distinção que a autora traz. Neves (2018) indica que um elemento coordenado, seja ele oração ou frase, ou qualquer outro nível, foi formado a partir da justaposição de elementos colocados lado a lado, sem que seja necessário o retorno ao elemento anterior. Dessa forma, o conector aditivo acaba sendo um componente importante, pois seu papel discursivo no texto gera uma sequenciação que não fica presa ao sentido de soma, apresentado pela GT. Outros valores semânticos podem ser expressos por um coordenador aditivo, como a relação de contraste ou ainda de causa e consequência.

É importante destacar que, ao inscrever a relação de contraste que o conector *e* pode desempenhar no texto, Neves (2018) não o reclassifica como *adversativo*. A autora aponta que se trata de um coordenador aditivo com valor de contraste. Com isso, podemos depreender que, segundo a visão de Neves (2018), os coordenadores aditivos não são assim apontados pelo valor semântico, mas sim pela soma dos segmentos que *sintaticamente* se somam, podendo apresentar uma relação de contraste ou de causa e consequência, por exemplo.

A relação de causa e consequência apresenta uma sequência lógica entre os segmentos justapostos: um acontece antes e outro depois. “O candidato foi ao debate e apresentou suas ideias”. Perceba que o candidato só pode apresentar suas ideias após sua ida ao debate.

Ao tratar sobre as conjunções adversativas, Neves (2018) aponta para o fato de esse tipo de conjunção funcionar como um bloqueador de aposição, ou seja, para o fato de não permitir

a remissão de uma oração para a outra, característica de um coordenador, na concepção da autora. Esse tipo de conjunção marca uma relação semântica de desigualdade entre dois segmentos independentes sintaticamente.

Para demonstrar esse ponto, Neves (2018) utiliza exemplo “Eu sei, *mas* esses são segredos importantes (...)”, opondo-se ao período “Eu sei, esses são segredos importantes”, apontando que, em sentenças assindéticas, a segunda oração funciona como uma explicação da primeira, o que levaria à remissão e dependência entre as orações. Na primeira sentença, entretanto, o “mas” funciona como uma barreira que impede essa retomada para oração anterior. A autora completa, ainda, que tal exemplo foi demonstrado entre orações, mas que esse comportamento pode ser visto em qualquer nível (NEVES, 2018, p. 830).

Ainda sobre as relações de desigualdade que envolvem o conector “mas”, a autora assinala o fato de que esse coordenador pode indicar vários tipos de desigualdade, como se o “mas” pudesse elencar níveis diferentes de oposição, como contraste, compensação, restrição, negação de inferência, entre outras formas.

Tais considerações demonstram não só o papel significativo do conector para efeitos discursivos no texto, como também as relações sintáticas que podem ser modificadas pelo uso de um conector ou não. Isso evidencia que as conjunções realizam funções que vão além do “ligar termos”, como a GT preconiza, e seu papel no texto modula argumentos e sequencializa o texto, impulsionando-o para frente.

Sobre as conjunções alternativas, Neves (2018) reafirma a relação de exterioridade provocada por esse conector, confirmando seu papel coordenativo. A autora afirma que, numa frase como “Ela vai comprar um celular novo *ou* consertar o antigo”, a conjunção provoca uma disjunção entre as duas orações, trazendo o efeito de ou uma coisa ocorrer ou a outra, mas não as duas. Ao retirar o conector, esse efeito se perde totalmente, pois necessitamos retomar a primeira oração na busca do sentido. Dessa forma, “toda palavra dessa classe constitui um marcador de progressão para a direita, instituindo no segmento por ela introduzido como externo ao anterior, como um bloqueio de aposição” (NEVES, 2018, p. 842).

Quanto à natureza das conjunções alternativas, podem ser de dois tipos e o “*ou*” marca uma separação com alternância entre os elementos coordenados. Dessa maneira, o conector se apresentará com um sentido de inclusão, em que duas possibilidades existem ao mesmo tempo; ou ainda, da segunda forma, apresentando uma ideia de exclusão, em que somente uma das informações é possível de se realizar.

No sentido de inclusão, frases como “A professora pediu que os alunos levassem canetas *ou* tintas” sugerem que as duas alternativas são possíveis de se concretizar, logo elas não se

excluem mutuamente. Não é o que observamos em “Ou consegue o emprego, ou voltará para sua cidade”. Nesse caso, é perceptível que somente uma das opções se concretizará, logo elas se excluem mutuamente. A autora enfatiza, ainda, que, em sentenças alternativas cujas conjunções se repetem, naturalmente elas são excludentes, como no último exemplo.

É importante destacar que Neves (2018) considera as conjunções (i) *porém, entretanto, todavia, contudo, no entanto* e (ii) *logo, portanto, por conseguinte*, tradicionalmente classificadas como adversativas e conclusivas, como sendo advérbios juntivos e não como conjunções. Tal posicionamento considera não só o valor semântico desempenhado por essas palavras no discurso, como também seu papel sintático. Nesse momento, nos atemos ao que Neves (2018) considera conjunção, funcionando como conector textual, embora esse termo não seja utilizado em sua gramática.

### 3.2. OS CONECTORES SEQUENCIAIS E OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Para definir as conjunções como conectores, os linguistas lançam mão de diferentes visões que elucidam o papel desse componente gramatical no texto. Neves (2011b) aponta a utilização de definições que se fixam no conceito semântico em oposição ao conceito estrutural ou sintático, mas que não questionam a diferença de estatuto, ou seja, que não levantam questionamentos acerca dos efeitos criados no texto, “independentemente do nível das unidades (micro ou macroestruturais) envolvidas (sintagmas, orações, enunciados, parágrafos, capítulos, etc.), penetrando nas suas subpartes, como reflexo e consequência da organização geral a que estão subordinadas” (NEVES, 2011b, p. 601).

A autora aponta para um caminho em que os componentes gramaticais influenciam no sentido pretendido no texto. Neves (1997) pondera que, “na verdade, as formulações tradicionais referentes à organização estrutural nunca se desvincularam realmente da organização lógica do pensamento”. Ou seja, a escolha de componentes gramaticais, na sequenciação do texto, causará interferência no significado pretendido.

Quando remetemos o que nos diz a autora aos estudos dos conectores, podemos pensar que a escolha de utilizar ou não um conector na construção de sentenças complexas advém da necessidade discursiva do falante. Por exemplo, numa sentença proferida numa conversa entre duas amigas: “Eu gosto de filmes da Marvel, todos eles se complementam”, é possível interpretarmos que a segunda oração *explica* o que nos diz a primeira, mas não houve a utilização de um conector.

O que podemos compreender é que a informação de explicação já está tão presente, que não se fez necessário seu uso. Mas pensemos que tal sentença possa estar sendo proferida em um debate regado em sala de aula. O falante, provavelmente, marcará com mais ênfase o conector, considerando que a explicação adiantada por ele precisa ficar explícita: “Eu gosto de filmes da Marvel, *pois* todos eles se complementam”.

Ao falarmos sobre conectores sequenciais, não podemos deixar de relatar seu comportamento como elementos coesivos, produtores de sentido no texto. Entendemos que seu funcionamento está ligado a uma construção de sentido, num processo interacional entre quem escreve e quem lê. Observamos como faces de uma mesma moeda a relação existente entre *coesão e coerência*. Estes critérios de textualidade comportam-se como elementos distintos, mas na prática não podem ser totalmente separados. Para Koch e Travaglia:

[...] o produtor de um texto tem, necessariamente, determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou a agir ou comportar-se de determinada maneira. Assim, a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 97).

Nessa concepção oferecida pelos autores, não podemos desconsiderar a íntima relação entre a coerência textual e a coesão,<sup>13</sup> pois é a partir do sentido intencionado no texto que estabelecemos e escolhemos os elementos conectores para interligar suas partes. Muitos teóricos não fazem distinção entre a coesão e a coerência, mas percebemos que cada uma exerce um papel diferente na textualidade. Para Halliday & Hasan:

“a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um *pressupõe* o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro” (HALLIDAY & HASAN, *apud*, KOCH, p. 16, grifo da autora).

A partir desse conceito, entendemos que a coesão se mostra como uma relação semântica entre partes do texto, uma vez que estabelece conexões de sentido, utilizando recursos sintático-semânticos, os conectores, criando-se, assim, textos. Corroborando com isso, Marcuschi (2008) indica que cabe aos processos de coesão a estruturação da sequência do texto ou através de conectivos ou por referenciação e fazem isso para estabelecer sentido e conectar o texto.

---

<sup>13</sup> Vale salientar o aspecto de trabalho amplo com que Vieira (2017) apresenta a Gramática em Três Eixos, por isso torna-se importante observar o componente gramatical não apenas no seu papel estruturador (Eixo I), mas no seu papel produtor de sentido no texto também (Eixo II).

Koch (2018) traça uma distinção entre esses dois tipos de coesão. Para a autora, a coesão referencial é aquela em que um componente da superfície faz referência, retomando outros elementos presentes ou até mesmo que podemos inferir dentro do universo textual.

A coesão sequencial, por sua vez, para a autora, é também chamada de *sequenciação* e refere-se a procedimentos linguísticos através dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto – sejam eles enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais –, diversas formas de relação semântica e/ ou pragmática, enquanto ajudam o texto a progredir, a estabelecer sua sequência.

Antunes (2009) aponta o que para ela são recursos responsáveis pela coesão textual:

É importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral pelas relações de reiteração, associação e conexão (ANTUNES, 2009, p. 50).

A partir do que coloca a autora, podemos observar como a utilização de recursos coesivos no texto, embora mantenha um enlace gramatical, ocorre para manter e/ou criar relações semânticas, ou seja, ocorrem para produzir sentido.

Vejamos o quadro<sup>14</sup> representativo das formas de coesão apontadas por Antunes (2009).

| A COESÃO TEXTUAL  |                                             |                                             |                                                                                                                                                                          |
|-------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RELAÇÕES TEXTUAIS | PROCEDIMENTOS                               | RECURSOS                                    |                                                                                                                                                                          |
| REITERAÇÃO        | 1.1 REPETIÇÃO                               | 1.1.1. Paráfrase                            |                                                                                                                                                                          |
|                   |                                             | 1.1.2. Paralelismo                          |                                                                                                                                                                          |
|                   |                                             | 1.1.3. Repetição propriamente dita          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De unidade do léxico</li> <li>• De unidade da gramática</li> </ul>                                                              |
|                   | 1.2. SUBSTITUIÇÃO                           | 1.2.1. Substituição Gramatical              | Retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes</li> <li>• Advérbios</li> </ul>                                                                          |
|                   |                                             | 1.2.2. Substituição lexical                 | Retomada por <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinônimo</li> <li>• Hiperônimos</li> <li>• Caracterizadores situacionais</li> <li>• Retomada por elipse</li> </ul> |
|                   |                                             | 1.2.3. Elipse                               |                                                                                                                                                                          |
| 2. ASSOCIAÇÃO     | 2.1. Seleção lexical                        | Seleção de palavras semanticamente próximas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por antônimos</li> <li>• Por diferentes modos de relações de parte/todo</li> </ul>                                              |
| 3. CONEXÃO        | 3.1. Estabelecimento de relações sintático- | Uso de diferentes conectores:               |                                                                                                                                                                          |

<sup>14</sup> Embora o quadro também sintetize informações acerca do Eixo I (sistematização), escolhemos apresentá-lo neste capítulo e nesta seção por se tratar de noções relacionadas à coesão textual. Além disso, Antunes (2009) buscou realizar um estudo sobre o uso de conectores no plano textual, o que também permite sua presença nesta seção 3.2.

|  |                                                                                   |                                                                                                                                              |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | semânticas, entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preposições</li> <li>• Conjunções</li> <li>• Advérbios e</li> <li>• Respectivas locuções</li> </ul> |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quadro 1: A propriedade da coesão do texto – relações, procedimentos e recursos (ANTUNES, 2009, p. 51).

Podemos perceber, a partir do quadro acima, que a conexão é um dos procedimentos responsáveis pela coesão textual e o uso dos conectores é uma das formas de garantir essa “amarração” textual capaz de promover uma melhor tessitura e firmeza às ideias pretendidas pelo produtor do texto.

Dessa forma, o interlocutor conseguirá estabelecer o sentido do texto a partir da utilização adequada dos elementos linguísticos e estruturais, o que possibilitará clareza sobre os objetivos pretendidos na sua produção. Koch (2018) acrescenta que um texto se constitui no momento em que os interlocutores de uma atividade comunicativa são capazes de construir sentido, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de vários fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional. Ou seja, o sentido não nasce no momento da escrita em si, mas sim a partir da sua construção.

Halliday & Hasan (1976) apontam como sendo cinco os mecanismos que estabelecem a coesão textual: por referência, substituição, elipse, conjunção e através do léxico. Antunes (2009) reitera esse pensamento e aponta os recursos coesivos utilizados, como vemos no quadro acima. Embora o número de recursos ou mecanismos não seja exatamente o mesmo, observamos que a utilização de elementos conectores que unem termos dentro de uma determinada sequência textual ocorre para ambos.

Para Koch (2018), a sequenciação ou coesão sequencial são procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e pragmáticas à medida que se faz o texto progredir.

Outra autora que traz considerações importantes sobre isso é Antunes (2009), salientando que os recursos coesivos se mostram mais significativos na produção quando os conectores são considerados não apenas para ‘ligar’ ou para ‘articular’ partes do texto. Ela considera ser mais importante reconhecer que esses elementos indicam a orientação discursivo-argumentativa que o produtor do texto quer demonstrar em seu escrito (ANTUNES, 2009, p. 145).

Tal pensamento assemelha-se ao de Neves (1997), para quem é muito importante na articulação de orações a questão da interação social. Para a autora, a articulação das sentenças também é feita através da “valorização do falante na organização do seu enunciado, para expressar as relações aí envolvidas, e a incorporação na gramática dessa participação” (NEVES, 1997, p. 271).

Koch (2018) considera que, para facilitar o processo de leitura e escrita, utilizamos recursos chamados operadores discursivos (palavras ou expressões também denominadas *conectores*), por meio dos quais criamos diferentes relações de sentido ao escrevermos. Esses sentidos podem ser estabelecidos no texto por meio de vários recursos.

Para Koch (2018), o encadeamento do texto pode ocorrer de duas formas: por justaposição ou por conexão. A autora indica como encadeamento de justaposição uma relação estabelecida no texto que pode ser obtida com ou sem uso de elementos sequenciadores. A justaposição que utiliza os elementos sequenciadores estabelece uma relação com maiores ou menores porções de texto.

Os conectores de tempo e /ou espaço, por sua vez, são recursos da justaposição extremamente importantes para encadear sequências narrativas ou textuais, demarcando o tempo ou apresentando um segmento de uma descrição, como é o caso dos ordenadores espaciais.

Antunes (2009) também apresentou uma perspectiva acerca dos conectores e como podem funcionar de modo a articular e sequenciar as ideias presentes no texto. Ela indica uma lista de possibilidades de conectores que ligam partes do texto, tais como orações, períodos ou blocos textuais maiores.

Os conectores elencados por Antunes (2009) também apresentam agrupamentos e classificações que se diferenciam dos da Gramática Tradicional e, por isso, é importante ressaltar que o ensino de conectores nas aulas de língua, seja nas aulas de produção, leitura ou análise linguística, deve ir além de tais classificações e precisa considerar as relações que os conectores estabelecem entre os pontos do texto.

O uso dos recursos coesivos sequenciando ideias e gerando sentido é uma habilidade importante a ser dominada pelos estudantes na Educação Básica. Contudo, é importante salientar algumas questões relacionadas a isso. Antunes (2009, p. 140-142) pondera que todo recurso coesivo é *sequencializador*, no entanto há determinadas relações sintáticas mais rígidas, como entre orações e entre parágrafos, em que a coesão ocorre de forma que gera a *sequencialização*.

Segundo a Gramática Tradicional, esses conectores textuais, capazes de estabelecer sequenciamento do texto, pertencem a diversas classes gramaticais, como: conjunções, preposições, advérbios, locuções conjuntivas etc. Essa classificação elencada pela GT acaba por se mostrar engessada e pouco esclarecedora sobre as reais funcionalidades dos conectores dentro do texto.

Embora saibamos que a GT não contemple a perspectiva da textualidade, é preciso enfatizar que muitos materiais didáticos têm como fonte a Gramática Tradicional. Ao abordar os aspectos de sistematicidade nos textos selecionados, o material didático não considera a estrutura e os aspectos textuais determinantes para a produção de sentidos. O livro continua ancorado na GT sem considerar as variedades e as possibilidades de sentido produzidas pelo componente gramatical.

Podemos considerar que os recursos coesivos permitem que o leitor, para quem o texto é produzido, compreenda os sentidos, as informações e os argumentos de forma mais precisa, de acordo com intencionalidade do produtor, como critérios de textualidade (BEAUGRAN & DRESSLER, *apud* KOCH, 2010 p. 8). Acrescentando, Antunes (2009, p.150) diz que “os conectores agem como ordenadores que orientam o ouvinte ou leitor no espaço do texto para facilitar o processamento global dos sentidos em questão”, estruturando o texto e, é claro, produzindo sentido.

É importante salientar que esse componente gramatical é apresentado em sala de aula, muitas vezes, de forma limitada. Ou aparece nas aulas de língua portuguesa como um elemento das aulas de coesão textual, na perspectiva do texto, ou em aulas puramente classificatórias no estudo de orações coordenadas e subordinadas. Esses dois olhares sobre o componente gramatical não se complementam e, algumas vezes, chegam a ser separados, inclusive nos materiais didáticos.

Assim, entendemos que o ensino de conectores isoladamente não contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias em produções de texto, na escolha do elemento adequado para sequencialização e progressão da carga informacional do texto que está produzindo.

Estudando e se aprofundando na temática sobre os conectores, Costa (2019), em sua dissertação de mestrado no programa PROFLETRAS, pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), apresentou um panorama sobre a coesão sequencial na produção textual por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

O autor enfatizou o caráter textual no uso dos conectores, apresentando como sendo de fundamental importância para o aprendizado do gênero carta aberta o caráter dialógico

interacional das produções. Ele considerou, ainda, o nível de adequação de uso desses elementos sequenciadores para a organização e produção de sentido almejadas pelo estudante.

Sobre isso, podemos considerar também a pesquisa de Ferraz e Miranda (2014, p. 6), que discorrem sobre a escrita ter o papel de estar amplamente interligando “o que se diz” ao “como se diz”, ou seja, trata-se de uma questão de coesão e coerência. Nas suas palavras, “a coesão refere-se ao encadeamento semântico entre termos que nos permite retomar, reiterar ou remeter para algo designado por alguma expressão e contribui para a composição e compreensão do sentido do todo”. Somando-se a isso, Ferraz e Miranda (2014, p. 8) expõem, ainda, que a coesão textual, ao se realizar por meio de conexão (conectores), estabelece uma relação semântica.

Com um estudo dos conectores sequenciais em perspectiva variacionista, temos TAVARES (1999), que contribui para a pesquisa com os conectores sequenciais considerando a gramaticalização dos elementos conectores *aí*, *daí*, *então*, observando como termos “originalmente” advérbios poderiam se comportar como conectores, estabelecendo uma ligação entre um enunciado anterior e um posterior.

A dissertação de Tavares (1999) une teorias da Linguística Funcional e teorias sociolinguísticas, demonstrando de forma quantitativa como esses conectores estão presentes nas falas dos brasileiros, podendo, inclusive, substituir ao longo do tempo outras formas mais antigas.

Oliveira (2021), por sua vez, acrescenta ao rol de estudos sobre os conectores sequenciais uma pesquisa de mestrado bastante recente, com enfoque num ensino funcional dos conectivos condicionais nos Anos Finais do Ensino Fundamental (também utilizaremos EF/AF nesta pesquisa). Sua pesquisa consiste em, através da proposta de Vieira (2017), averiguar atividades de materiais didáticos destinados aos estudantes de Fortaleza/CE, e analisar o tratamento dado aos conectivos condicionais. O autor constatou um maior índice de atividades metalinguísticas com um número significativo de questões que exploram apenas as classificações desses conectores, em detrimento de uma abordagem que, de fato, amplie as habilidades linguísticas dos estudantes quanto ao uso de conectores.

Considerando a descrição aqui apresentada, reunindo perspectivas gramaticais (mais e menos normativas) e perspectivas linguísticas, objetivamos um entendimento mais sólido de nosso objeto de pesquisa que nos auxilie na análise dos dados e na construção da sequência didática para ensino desse elemento. O que propomos é olhar para os conectores sequenciais, de modo geral, não apenas como um elemento gramatical capaz de produzir sentido, conduzindo a progressão do texto, mas também observando seus usos estilísticos de acordo

com a situação de mais ou menos monitoração. E, ainda, conferir um novo olhar científico sobre os conectores para que, ao operar com tais elementos, o estudante o faça com consciência linguística.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> É relevante destacar a importância das implicações pedagógicas das teorias e características do objeto analisado nesta pesquisa. Na verdade, essas implicações estão presentes em todos os capítulos aqui apresentados, uma vez que, tratando-se de um trabalho em um Mestrado Profissional, houve um constante cuidado para que as informações e discussões levantadas tivessem um caráter didático, pensando-se no profissional que está em sala de aula e poderá aplicar a proposta de Vieira (2017) para o ensino de língua, gramática e conectores sequenciais.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. A NATUREZA DA PESQUISA

Optamos por utilizar procedimentos de análise documental de caráter qualitativo/interpretativista por se tratar de um método mais adequado à questão norteadora da pesquisa e aos objetivos propostos. Adotamos a pesquisa qualitativa, pois consideramos que ela trabalha com “o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1993, p.133).

Além disso, a pesquisa com abordagem qualitativa opõe-se à pesquisa quantitativa, pois nossa intenção é interpretar os dados e não os quantificá-los. Para Marconi e Lakatos (2001, p. 269), uma pesquisa nos moldes como aqui se apresenta “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Além disso, fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento”.

Com uma pesquisa bibliográfico-documental, como procedimento técnico, tomamos como subsídio Vieira (2017a; 2017b; 2017c; 2019a; 2019b), que, a partir de estudos no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), apresentou a proposta de um ensino de Gramática em Três Eixos, ancorada pelos estudos de Franchi (1991; 1992; 2006) Neves (1997; 2011a; 2011b) e Bortoni-Ricardo (2014), que também subsidiarão nosso trabalho. A fundamentação teórica serve de base não só para a análise documental dos materiais didáticos selecionados, como também para a elaboração da proposta didática relativa ao ensino de conectores sequenciais.

Para caracterização do objeto de estudo, buscamos nas gramáticas de Bechara (2015), Perini (2001), Bagno (2012), Castilho (2014), Neves (2018), Cunha e Cintra (2017), Rocha Lima (2011) e Cegalla (2008) o olhar sobre esse componente gramatical. Observando estudos linguísticos para continuar nessa caracterização, investigando, sobretudo, o papel textual dos conectores<sup>16</sup>, buscamos nos trabalhos de Antunes (2009), Fávero (1999), Gerhardt (2017), Koch (2010; 2014) e Koch e Travaglia (2015) subsídios para a descrição proposta neste trabalho.

---

<sup>16</sup> O objetivo desse ponto na pesquisa não foi realizar uma descrição extensiva sobre os conectores na perspectiva da textualidade, mas traçar um panorama geral desse componente nos estudos linguísticos, retirando do nosso objeto de estudo esse papel mais frequente de olhar para os conectores com foco no campo da textualidade. Dessa

Dessa forma, acreditamos que a abordagem qualitativa, com viés bibliográfico-documental, pode nos ajudar a entender melhor as particularidades propostas nos livros didáticos que analisamos, além de nos auxiliar na proposta de atividades didáticas<sup>17</sup>, sugerida ao final da pesquisa e fruto da diagnose feita na análise dos dados.

#### 4.2. CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O *corpus* selecionado para esta pesquisa é composto por três coleções de livros didáticos, cada um destinado a uma fase da Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Escolhemos três coleções da mesma editora e que fizeram parte da última edição do Plano Nacional do Livro Didático<sup>18</sup> (utilizaremos também PNLD nesta pesquisa) para cada etapa de ensino.

Quanto à escolha específica de cada coleção, optamos por escolher a coleção *Buriti mais português*, do Ensino Fundamental/Anos Iniciais. Trata-se de uma obra coletiva, que tem como editora responsável uma professora de Língua Portuguesa, Marisa Martins Sanchez. O material didático participou do PNLD/2019-2022, embora tenha sido elaborado no ano de 2016. Tal lacuna se deve ao fato de os materiais terem de aguardar o período em que o edital será divulgado para participação no processo. Segundo o site de divulgação da editora, trata-se de uma obra com uma proposta de formação integral, em que se complementam os materiais de outros componentes curriculares também aprovados no PNLD.

A coleção destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, produzida em 2018, também fez parte do PNLD 2019 e foi elaborada pelos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

A coleção de Ensino Médio escolhida para a análise, *Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem*, também foi elaborada pelos autores Wilton Ormundo e

---

forma, pudemos observar que esses conectores atuam na sistematicidade e apresentam variedades linguísticas em seus usos diversos.

<sup>17</sup> Essa atividade busca, através da teoria da Gramática em Três Eixos de Vieira (2017a; 2017b; 2017c; 2019a; 2019b), apresentar um material didático que contemple esse trabalho amplo que consideramos ser importante para o ensino de língua, sem qualquer presunção de substituição dos materiais didáticos vigentes pelo PNLD.

<sup>18</sup> O PNLD, é um importante programa do Ministério da Educação junto ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que garante aos estudantes de quatro níveis de ensino da rede pública de ensino acesso a livros como material didático e ferramenta de trabalho para os professores. Esse programa acontece por meio de licitação e edital com participação de várias editoras, com uma análise bastante criteriosa. O tempo de duração de um livro didático em uma escola é chamado de ciclo e ocorrem em momentos diferentes para cada nível de ensino.

Cristiane Siniscalchi e fez parte do PNLD<sup>19</sup> 2018, 2019 e 2020, com a proposta de permanecer nas escolas até o fim do ano letivo de 2021<sup>20</sup>. Pudemos, nesse caso, escolher uma coleção produzida pelos mesmos autores da coleção do material dos Anos Finais e, assim, observar se os autores apresentaram um olhar mais analítico sobre o ensino de língua, levando em consideração o que cabe a cada etapa da escolarização básica. Os autores afirmam que, para o Ensino Médio, será proposto um estudo em que nomenclaturas são mais utilizadas, de forma a proporcionar ao estudante uma sistematização dos conhecimentos linguísticos decorrentes da reflexão da língua e da linguagem (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016a, p. 364).

Embora a proposta didática construída como uma alternativa para o ensino dos conectores sequenciais tenha como alvo primeiro alunos do Ensino Médio, ao invés de analisarmos apenas livros e/ou coleções de Ensino Médio, optamos por analisar coleções inteiras, de uma mesma editora, para cada uma das etapas da Educação Básica, totalizando onze livros didáticos trazidos para a pesquisa. O que justifica essa tomada de decisão foi a tentativa de fazermos da análise não meramente um momento de discutir o que já está posto, mas, sobretudo, uma etapa essencial para nossa mais precisa compreensão do tratamento dado ao objeto de pesquisa, para, então, elaborarmos com mais precisão o material sugerido como proposta alternativa. Entendendo que a educação linguística é progressiva, conforme o aluno avança na escolarização básica, analisarmos somente materiais de Ensino Médio poderia não ser suficiente para chegarmos às conclusões do tratamento dado aos conectores e, dessa forma, nossa proposta didática perderia qualidade. Observar a sucessão Anos Iniciais > Anos Finais > Ensino Médio, para nós, significou olhar mais amplamente para nosso objeto e seu ensino, nos levando a um lugar mais assentado na escolha do para quê, como e o que seria sugerido por nós como proposta alternativa ao ensino gramatical, considerando as possíveis lacunas encontradas pela análise documental. Nesse sentido, se torna óbvia a escolha por uma mesma editora: a hipótese de que as coleções seguem uma perspectiva de língua e ensino de língua que se mantém durante todo o percurso, respeitando-se, logicamente, as necessidades e os objetivos de cada etapa da Educação Básica.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Com a implantação do Novo Ensino Médio, o PNLD 2022 passou a vigorar somente em turmas do 1º ano, por apresentar uma estruturação diferente e um material didático elaborado por área de conhecimento, tendo em Língua Portuguesa um volume único para as três séries. Diante disso, o PNLD que foi até o ano de 2021 continuará vigente para as turmas do 2º e dos 3º anos durante a fase de transição. Portanto, o livro em análise permanecerá em uso nas escolas públicas em que foi implantado até o ano de 2023, sem qualquer revisão, alteração ou ajuste.

<sup>20</sup> Nossa pesquisa tem como data de publicação o ano de 2022, porém seu início se deu no ano de 2020. Por ser um trabalho extensivo, de ampla averiguação, informações desses processos constarão nesse trabalho.

<sup>21</sup> Inicialmente, intencionamos analisar coleções didáticas de mesma autoria pertencentes a cada fase do ensino básico, no entanto apenas nas coleções do EF/AF e do EM conseguimos encontrar uma equivalência autoral.

Para análise deste *corpus*, buscamos observar qual tratamento dado ao componente gramatical *conectores sequenciais*, se as obras apresentam tal elemento de forma ampla ou se as reflexões trazidas abordam um ensino de gramática ainda pautado nos nossos dois grandes vícios pedagógicos: a gramatiquice e o normativismo (FARACO, 2008). A partir desse olhar, buscaremos apresentar as necessidades de se trabalhar os conectores considerando seu papel estruturador no texto, produzindo sentido e considerando a heterogeneidade da língua.

Direcionamos nossa análise, num primeiro momento, a observar os Manuais do Professor das três coleções e verificar que perspectiva de língua e ensino os autores propõem seguir e o aproveitamento que é feito de documentos oficiais, além de observarmos que tratamento os autores propõem a dar aos conectores sequenciais.

Num segundo momento, buscamos verificar o livro didático do aluno, como os conectores sequenciais são apresentados e as reflexões propostas a partir das explanações, dos exercícios ou qualquer outro recurso utilizado nas unidades de ensino. Além disso, observamos, também, se a proposta feita no Manual do Professor se materializa no corpo do livro ou se fica apenas como uma promessa, intencionando uma adoção pelos professores.

Para realização da análise, buscamos verificar em quais níveis gramaticais o estudo dos conectores é feito nos materiais, já que é tradicional entre nós que esse objeto seja explorado nas classes de palavras e no estudo do período composto e das orações que o formam.

Com a análise das três coleções, pretendemos, ainda, observar se existe uma progressão de ensino dos conectores sequenciais e se a ausência de uma determinada abordagem no conteúdo pode vir a ser contemplada na fase seguinte da escolarização. Dessa forma, a escolha de três materiais de uma mesma editora procura observar se existe alinhamento teórico nos livros, considerando se as lacunas deixadas numa fase serão superadas na fase seguinte.

Por fim, é importante salientarmos a relação de materiais didáticos, como os selecionados para a pesquisa, e o PNLD. A escolha desses materiais passa por um processo longo e burocrático de análise para que possam ser adotados pelos professores. Para isso, seguem critérios estabelecidos em editais públicos, para chegar às mãos dos estudantes nas escolas públicas do Brasil. Logo, além de estarem subsidiados pelos documentos norteadores como BNCC, PCN etc., precisam estar em concordância com os critérios do PNLD<sup>22</sup>, autarquia

---

Optamos, dessa forma, por escolher materiais que pertencessem à mesma editora e que tivessem participado do PNLD.

<sup>22</sup> Embora tenha sido mantida a mesma sigla, a nomenclatura a que se refere foi modificada. Anteriormente chamado de Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD teve a nomenclatura modificada a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, quando unificou o programa de aquisição do livro didático e do material literário, este último antes chamado de PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

que gerencia o programa de aquisição, avalia o material e ainda é responsável pela distribuição de livros didáticos e literários para as escolas do Brasil. Destacamos os incisos I e IV, que estão ligados ao papel que o livro deve ter em sala de aula, como ferramenta de ensino-aprendizagem importante para professores e alunos:

Art. 2º São objetivos do PNLD:

- I – aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II – garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica
- III – democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV – fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V – apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI – apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b).

Observamos um destaque ao papel do PNLD para a Educação Básica, porém notabilizamos que, por extensão, essa importância se estende ao livro didático como parte do aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Assim, como vemos nos incisos acima, o PNLD tem um importante papel no apoio pedagógico que promove em salas de aula nas escolas públicas de todo o Brasil, oportunizando a alunos e professores um material com qualificação para o ensino. Além disso, no inciso VI, visualizamos, também, apoio importante à implementação da BNCC.

A escolha de materiais didáticos participantes do PNLD se apresenta relevante, considerando não só se tratar de materiais utilizados por estudantes de escolas públicas do país, como também dizer respeito a um longo e rigoroso processo até sua aprovação no programa para, assim, chegar às mãos dos estudantes.

## 5. ANÁLISE DOS CONECTORES SEQUENCIAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, realizamos a análise dos conectores sequenciais nos materiais didáticos em três fases da Educação Básica, como explicitado no capítulo de Metodologia desta pesquisa. A análise se deu observando o trabalho com o componente gramatical, verificando a abordagem que é realizada durante o ensino de língua, e como se dá esse processo, verificando o tratamento dado nas coleções ao componente gramatical conectores sequenciais, tomando como embasamento a proposta da Gramática em Três Eixos, como já se discutiu em capítulo anterior, de fundamentação teórica.

No Eixo I, da sistematização, a autora argumenta que o ensino de gramática deva ocorrer de forma reflexiva, promovendo uma melhor compreensão da sistematicidade intrínseca a todas as línguas. Com um ensino voltado a esse tipo de reflexão, o estudante poderá operar melhor com a linguagem e, assim, se tornará mais autônomo.

A linguagem manipulada e operada pelo aluno será o texto, objeto de estudo para um ensino de gramática mais reflexiva. Esse ponto está relacionado ao Eixo II, em que se considera uma análise sobre os componentes gramaticais na *produção de sentidos*. Este Eixo prevê o aspecto dialógico do texto e sua funcionalidade sociocomunicativa, nas interações verbais.

Por fim, temos o terceiro Eixo, o da variação, que complementa os anteriores. Levando em consideração a sistematicidade, a variação vai evidenciar a heterogeneidade da língua, além de eliminar os equívocos que um ensino apenas baseado na norma-padrão<sup>23</sup> possa causar. Ligando-se ao Eixo da produção de sentidos, o da variação considera os aspectos estilísticos na escolha de uma palavra ou construção e como isso interfere nos sentidos produzidos pelo texto. É importante salientar o entrecruzamento entre os Três Eixos para o ensino de gramática tendo como culminância a produção e a interpretação de textos. Marcuschi (2012) aponta que um grande avanço para o ensino e a aprendizagem de língua se faz mediante a leitura e a compreensão não limitadas a atividades superficiais, mas de forma discursiva com base em fatores de coesão, de coerência e de textualidade, tomando o texto como o entrelaçamento das informações e do sentido. Assim, a partir dos estudos desse linguista, podemos concluir que o

---

<sup>23</sup> Escolhemos usar “norma-padrão”, embora termos como “variedade-padrão”, “dialeto-padrão” e “língua-padrão” sejam mais comuns para referir-se “às formas normatizadas eleitas como modelos” e, assim, serem consideradas de prestígio (BAGNO, 2007, p. 94). O autor justifica, ainda que para usar os termos acima “é necessário que exista um conjunto de pessoas que realmente falem essa variedade, esse dialeto, essa língua”, o que efetivamente não ocorre (BAGNO, 2007, p. 95).

aluno poderá ter um ensino mais amplo de gramática, compreendendo que esses Eixos fazem parte de sua formação.

Por meio da análise, observamos se, direta ou indiretamente, os materiais didáticos seguem essa proposta, abordando o componente gramatical na amplitude que lhe é inerente ou se se mantêm uma perspectiva excludente e/ou fragmentada para o ensino de língua portuguesa.

Para realização da investigação, dividimos a análise em duas partes. No primeiro momento, apresentamos uma avaliação dos Manuais do Professores das coleções analisadas, observando quais propostas são realizadas pelos autores, além de observar em que teorias as atividades e conteúdos se fundamentam a partir do que pretendem esses autores. Numa segunda etapa, analisaremos o conteúdo desses materiais didáticos, ressaltando os capítulos que tratam os conectores, seja na perspectiva gramatical ou textual.

Consideramos que a análise possa ofertar ao leitor uma perspectiva ampla de como o ensino de gramática vai se construindo ao longo dos anos, sabendo que o livro didático é a principal ferramenta de trabalho do professor da Educação Básica diante de tantos fatores de qualidade de trabalho e tempo para preparação de aulas (CASTRO, 2016).

Além disso, verificamos se os materiais apresentam, de fato, uma correspondência entre o trabalho sugerido no livro do aluno e o que é proposto no Manual do Professor, evidenciando a concepção teórica em que a coleção se baseia e como encara o ensino de língua, mais especificamente o ensino de gramática no que tange ao conteúdo<sup>24</sup> conectores. Observamos, também, se as coleções explicitam algum documento norteador, como BNCC (2017) e/ou os PCN (1997a)<sup>25</sup>, e como ocorre o aproveitamento desses documentos, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

Em um segundo momento, a análise concentra-se na forma como essa abordagem é feita especificamente por cada coleção de material didático. Pautando-nos na teoria que fundamenta nossa pesquisa, analisaremos se o modo como o ensino de língua é proposto de fato pode atender às necessidades de auxiliar os estudantes a progredirem/ampliarem em/as suas competências linguísticas. Assim, observando o enfoque que é dado pelo material, verificamos, por exemplo, se os livros adotam uma perspectiva de atividades epilinguística ou metalinguística, se o texto é o objeto de estudo da língua, se a variabilidade linguística é

---

<sup>24</sup> Adotaremos o termo “conteúdo” seguindo Libâneo (1994), para quem “os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas da vida social” (LIBÂNEO, 1994, p. 129).

<sup>25</sup> Consideramos aqui a BNCC (BRASIL, 2017) e os PCN (BRASIL, 1998), pois, embora a BNCC tenha a força de lei para ser seguida, o material didático do Ensino Médio, por fazer parte do PNLD, teve sua elaboração seguindo os PCN como documento norteador para o ensino de Língua, devido à data de sua elaboração.

considerada como uma perspectiva educativa mais geral ou apenas como objeto de um capítulo ou de um conteúdo curricular sobre variação.

Dessa forma, com a análise, é possível verificar se esses materiais se complementam em alguma medida, com um ensino progressivo ao longo dos anos, e se sua abordagem consegue auxiliar o estudante a utilizar esses conectores de forma adequada na articulação textual, de maneira que consiga compreender a estrutura da sua língua e suas variedades, segundo o que preconizam Franchi (2006), Bagno (2012) Neves (2008), Koch (2018) e Antunes (2009)<sup>26</sup>.

## 5.1. ANÁLISE DOS MANUAIS DO PROFESSOR NAS COLEÇÕES

### 5.1.1. *Manual da Coleção “Buriti mais português” (Ensino Fundamental – Anos Iniciais)*

A coleção *Buriti mais português* é uma obra coletiva, que tem como editora responsável uma professora de Língua Portuguesa. Podemos observar já no material do 1º ano do Ensino Fundamental, no Manual do Professor, que um fundamento importante para os autores da coleção é fazer um paralelo entre o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (também utilizaremos PNAIC neste trabalho) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como uma forma de assegurar a relevância da publicação do livro e demonstrar que a coleção está pautada em objetivos norteadores que, em sua visão, garantem a aquisição e ampliação de habilidades importantes para os estudantes nessa fase de ensino, além de proporcionar um nivelamento do conhecimento pertinente a cada ano escolar.

Com isso, o material indica apoiar-se nas habilidades e competências da BNCC para as atividades de aprendizagem de Língua Portuguesa. Para fundamentar essa perspectiva, o livro afirma seguir os cinco eixos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. Por uma questão de recorte, escolhemos olhar para a concepção de língua e o tratamento do eixo linguístico e do gramatical, eixos esses que estão mais próximos à temática desta pesquisa.

No que se refere à leitura, o livro do 1º ano apresenta uma afinidade com escolha de leitura de gêneros populares e do folclore brasileiro, sendo apresentada por todos os capítulos

---

<sup>26</sup> Os conectores e sua funcionalidade semântico-discursiva foram discutidos no capítulo 2 desta dissertação, tanto no âmbito da coesão textual, como, mais especificamente, enquanto produtora de sentido no Eixo II, seguindo os pressupostos teóricos de Neves (2008), Koch (2018) e Antunes (2009).

e unidades. As atividades de compreensão e de estudo do texto seguem a partir dessa escolha do material.

A sistematização, por sua vez, é enfatizada pelos responsáveis pela obra como um eixo importante no processo de alfabetização. Tem como proposta um domínio progressivo de competências, que estará presente não apenas na escrita alfabética, mas também será empregado na linguagem oral, em acordo com a BNCC. Dessa forma, a coleção indica ter nos primeiros anos do Fundamental uma preocupação que se detém ao trabalho com a leitura e a sistematização da escrita no âmbito da sílaba.

O alinhamento da proposta da coleção à BNCC (BRASIL, 2017) parece ser uma preocupação bastante evidente para os autores. Tal postura pode se justificar para garantir a relevância da coleção e sua consequente aprovação no PNLD, além de garantir a adesão por parte dos professores ao chegar às escolas para avaliação e escolha. Analisaremos com maior detalhamento, em seção futura, se o material de fato segue o que propõe a BNCC e se a forma a partir da qual realiza tal alinhamento pode realmente auxiliar os alunos a ampliarem suas habilidades linguísticas.

#### **5.1.2. Manual da Coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (Ensino Fundamental - Anos Finais)**

No texto introdutório do Manual do Professor, os autores já indicam sua proposta de alinhamento integral às propostas da BNCC (BRASIL, 2017), por acreditarem que, para formação do indivíduo, não se deve privilegiar uma única dimensão na abordagem linguística; além disso, consideram que seja necessário desenvolver competências que mobilizem conhecimentos, habilidades e valores que permitam ao estudante resolver demandas da vida cotidiana.

A BNCC é apontada pelos autores como sendo um documento pioneiro, embora dialogue com os documentos norteadores anteriores. Esse alinhamento de pensamentos é visto também no fato de que o material nomeia o trabalho gramatical como sendo “*análise linguística/semiótica*”, tanto na proposta pedagógica quanto no sumário e ao longo do material didático.

Ainda no Manual do Professor, os autores apontam que, baseando-se na BNCC, o gênero textual é o organizador dos trabalhos com a linguagem, pois é por meio dele que se pode explorar novas formas de leitura e produção de texto, sendo apresentado gradativamente. Esse

ensino em espiral respeita, segundo o Manual, a transição feita dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Assim, tendo como objeto de ensino o gênero textual, a análise linguística/semiótica (uma das práticas de linguagem orientadas pela BNCC) propõe que o trabalho com a língua ocorra em situações de usos reais da linguagem, “o que permite a contextualização do conhecimento e a promoção de contextos significativos de aprendizagem dos estudantes, como também a construção de projetos integradores/interdisciplinares” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018a, p. VII).

Embora o material utilize o gênero textual como objeto de ensino, ele é dividido em seções: *literatura*, *produção de texto* e *análise linguística*. Essa divisão existente entre análise linguística e as outras seções que, evidentemente, tem o texto como objeto de ensino, é justificada no Manual do Professor:

Sabemos que o estudo dos gêneros favorece a exploração de variados aspectos linguísticos/ semióticos que se entrelaçam para a construção do sentido; entretanto, os textos analisados impõem um limite de fenômenos que podem ser estudados. Essa contingência fez com que optássemos pela exploração da análise linguística/semiótica em uma seção específica, na qual um mesmo fenômeno é apresentado em textos de variados gêneros, em um movimento em que estes não perdem espaço, mas ganha destaque o estudo da forma como determinados aspectos linguísticos são mobilizados nas construções. (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018<sup>a</sup>, p. XVI)

Percebemos, portanto, que, ao longo do Manual, os autores buscam estar alinhados ao que propõe a BNCC e justificam suas ações pelo que está no documento norteador. Sobre o trabalho com a sistematização, consideram-no muito importante, uma vez que ela permite que os alunos desenvolvam uma visão mais consciente no uso da língua, além de complementar o trabalho com a leitura e a produção de texto.

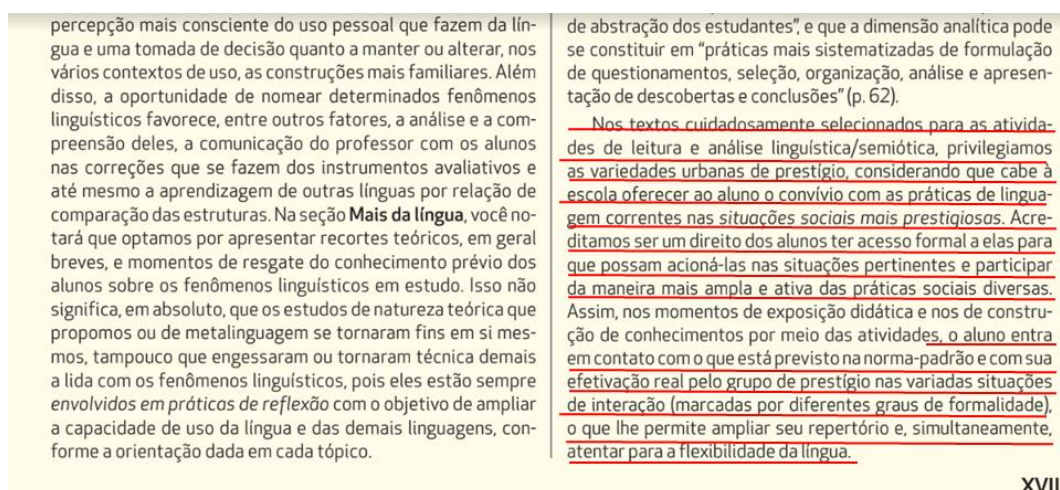
### **5.1.3. Manual da Coleção “Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem” (Ensino Médio)**

Por se tratar de um material referente ao Ensino Médio, os autores fizeram a escolha de separar o material em três seções distintas, o que significa dizer que os objetos de conhecimento não são trabalhados concomitantemente numa única unidade, como ocorre nas coleções do Ensino Fundamental. O livro tem como abertura toda a parte de literatura, seguida das unidades

de produção de texto e, ao final, as unidades referentes ao ensino de gramática intitulada *Linguagem*.

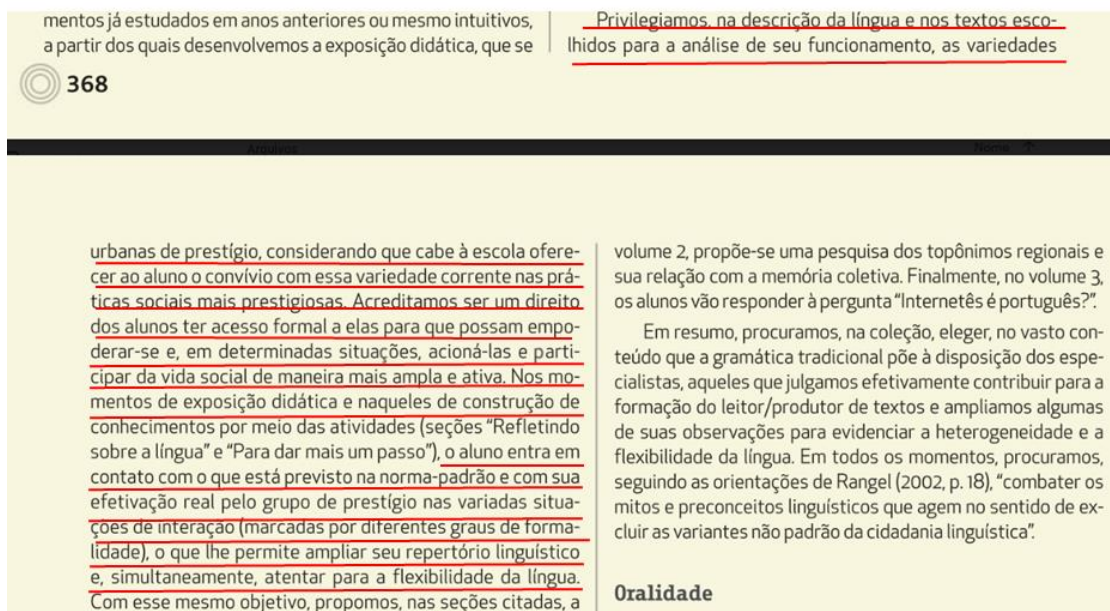
No *Suplemento do Professor*, nome dado ao Manual, os autores afirmam que é importante que o ensino de gramática mantenha seu espaço em sala de aula e justificam isso a partir das palavras de Mendonça (2006): “até porque toda língua tem sua gramática e é impossível usar a língua e refletir sobre ela sem gramática”. Para isso, entretanto, eles propõem que seja realizada uma abordagem “inovadora” (aspas dos autores) (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016a, p. 368).

Esta mesma citação de Mendonça (2006), entre outras, é elencada como justificativa para o ensino de gramática no Manual da coleção do Ensino Fundamental (Anos Finais). Levando em consideração que se trata dos mesmos autores, percebemos que há uma preocupação maior em “atualizar” o material, dadas as contingências do PNLD pautado na BNCC. Porém, tal atualização não é tão evidente assim, como veremos mais à frente na análise do livro do aluno, mas, ainda no Manual, percebemos uma repetição de longos trechos do Manuais das duas coleções de fases diferentes do ensino básico.



**Figura 5**– Manual do professor – Ensino Fundamental – Anos Finais

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem — 6º ano, p.XVII, 2017.



**Figura 6** — Manual do professor – Ensino Médio

Fonte: Se liga na Língua: Literatura, produção de texto e Linguagem— 1º ano, p.368—368, 2016.

Observando os trechos destacados nas figuras acima, podemos elencar, além de trechos e ideias que se repetem, a postura dos autores diante da concepção de ensino de gramática: a importância de o aluno ter contato com a norma-padrão da língua portuguesa e como ela é utilizada pelos grupos de prestígio.

Essa concepção de que a norma-padrão encerra as regras da gramática pode não corresponder ao objetivo esperado pelos autores de observar a flexibilidade da língua, uma vez que essa visão de gramática apresenta uma língua abstrata não utilizada, que está apenas nos compêndios gramaticais. Veremos, mais adiante, que esse olhar sobre a língua se confirma nas reflexões pouco aprofundadas sobre as variedades e na estipulação de regras e normas que não convergem com os textos que o próprio material apresenta.

Apesar disso, tomando por base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio <sup>27</sup> (também utilizaremos PCNEM nesta pesquisa), os autores apontam que o ensino de gramática precisa ser feito de forma a proporcionar estratégias para compreensão, interpretação e produção de textos, uma vez que o texto é a unidade básica de significação. Assim, segundo os autores, o ensino de gramática não deve ficar na memorização, com um fim em si mesmo, para classificação de elementos gramaticais. Os alunos devem internalizá-la a fim de usar em situações interacionais. Essa visão também se apresenta no manual do Ensino Fundamental

<sup>27</sup> O material didático em análise foi lançado no ano de 2016, nesse período o documento norteador para o ensino ainda não podia ser a BNCC, pois ainda não estava em vigência. Dessa forma, consideraremos os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) como documento que regia a elaboração do material didático analisado.

Anos Finais e igualmente não se concretiza nas atividades e explicações sobre o ensino de gramática.

Outro ponto interessante a ser elencado é o fato de o Manual do Ensino Médio indicar uma progressão dentro da própria coleção, apontando que o 1º ano do EM apresenta questões basilares aprofundadas nas séries seguintes:

Na parte de Linguagem, no 1º ano, são apresentados conteúdos e propostas de reflexões basilares, que serão aprofundadas e ampliadas nos 2º e 3º anos do Ensino Médio, quando passamos a tratar da morfologia e da sintaxe. Iniciamos o curso abordando o conceito de linguagem e outros dele decorrentes – língua, variação linguística, polissemia, conotação, ampliação de léxico, para citar alguns. São conceitos com os quais os alunos têm contato desde o início de sua formação escolar, mas de que se apropriam mais integralmente nesta fase da aprendizagem, quando estão mais maduros cognitivamente. É o momento de analisar o uso social da língua e de substituir a noção de erro, que, em geral, esbarra em preconceitos, pela de adequação a partir do reconhecimento de outras lógicas de construção e de outras formas de significação (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016a, p. 382).

No entanto, apesar de toda essa fundamentação e justificativa, o material não apresenta essa concepção na prática e não vemos, na análise feita do livro do aluno, nenhuma progressão realizada entre os livros do EM, nem ao menos uma progressão de etapas de ensino, do Fundamental para o Ensino Médio. Essa justificativa indica, na verdade, que os autores conhecem a necessidade de um ensino de língua progressivo e de análise e produção de textos que funcionem em situações reais, mas, na sua realização, apresenta um ensino de uma gramática tradicional pautada em regras que não são utilizadas nem mesmo por grupos de maior prestígio social, como desejam.

Além disso, com as diretrizes das Orientações Curriculares para o Ensino Médio em consonância com os PCNEM, justificam, ainda, que o ensino de gramática deva ser contextualizado, tendo por base o texto, oferecendo ao estudante a possibilidade de refletir sobre a língua e suas regularidades para bem utilizá-las em interpretações e produções de textos.

Assim, com base em Rojo (2006), os autores defendem que haja um trabalho complementar entre leitura, escrita e análise linguística. Embora a parte *Linguagem*, destinada ao ensino de gramática, esteja separada das demais seções que implicam necessariamente o uso do texto, o ensino da sistematização ocorrerá utilizando textos para a leitura e, segundo os autores, isso contribuirá para que os estudantes adquiram habilidades para a produção textual quando lhes for útil.

Para continuar fundamentando essa ideia, os autores citam Mendonça (2006) e Possenti (1996), com exatamente o mesmo texto utilizado na coleção destinada ao Ensino Fundamental,

a fim de apontar as diferentes perspectivas de gramática e, assim, enfatizar um ensino que considere as variedades da língua portuguesa, embora justifiquem que escolheram apresentar a norma culta aos estudantes, por considerá-la importante para a produção de sentido nas leituras e para as produções de texto.

Outro ponto elencado pelos autores se refere ao uso da metalinguagem e ensino de nomenclaturas da gramática, apontando que são:

recursos úteis para a organização e a exposição do pensamento sobre os fenômenos de linguagem em estudo, parte integrante, portanto, do processo que torna mais consciente para o falante os conhecimentos que já tem internalizados e aqueles que está construindo (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016a, p. 368).

Podemos, mais uma vez, observar que os autores compreendem os conceitos mais necessários para o ensino de língua, com reflexões sobre regras materializadas em textos, através da leitura e da produção. No entanto, as seções de Linguagem, Literatura e Produção de texto em nada conversam ou se alinham e, se tivéssemos que separá-los em três livros distintos, isso poderia ser feito sem nenhum agravo à coerência da coleção. Logo, tal separação em seções parece adotar muito mais uma postura comercial da editora do que propriamente uma necessidade para o ensino de língua que possa ajudar os professores com uma ferramenta realmente eficaz.

## 5.2. ANÁLISE DAS COLEÇÕES — LIVRO DO ALUNO

### 5.2.1. Coleção “*Buriti mais português*” (Ensino Fundamental – Anos Iniciais)

Na apresentação dos capítulos, o livro tem seções que separam o trabalho com leitura, escrita, oralidade etc. A seção que se destina ao campo gramatical é chamada de “*para escrever melhor*”.

É importante salientar que somente a partir 3º ano do Fundamental o termo ‘*gramática*’ vem separado das demais práticas de linguagem. É nesse momento que se inicia o trabalho com classes gramaticais, substantivo e adjetivo. As demais classes são apresentadas ao longo das demais séries.

Essa proposta segue o que indica a BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

(...) no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos

seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos (...) (BRASIL, 2017, p. 89).

Quanto ao estudo dos conectores sequenciais, o conteúdo que mais se aproxima desses elementos é o estudo de preposições e conjunções, abordado no livro do 5º ano da coleção em unidades diferentes do material. De maneira geral, constatamos que os conectores são apresentados com definições de ordem sintático-semântica, assim como as atividades que, além disso, utilizam frases para abordar aspectos semânticos do uso das preposições ou das conjunções. No livro observamos o seguinte exemplo:

A preposição liga palavras, estabelecendo uma relação de sentido entre elas. Exemplo: *Como as pessoas fazem para se comunicar? (finalidade)* (SANCHEZ, 2017e, p. 74).

O material didático realiza um trabalho focado no sentido que as preposições apresentam, mas não leva em consideração o papel estruturador da preposição sem expressão de um sentido propriamente dito. No exemplo “Eu gosto de você!”, a preposição, regida pelo verbo “gostar”, não estabelece necessariamente algum sentido para o texto, mas é possível compreender que, sem sua presença, a estrutura da oração ficaria comprometida. Ou seja, não se trata do sentido da preposição, mas como sua presença, ligando o verbo ao seu complemento, faz parte da estrutura de frases em língua portuguesa.

**Gramática** Preposição e locução prepositiva

**1** Releia o trecho do texto 2.

Saiba que as pessoas **com** surdez também têm uma língua reconhecida por lei. [...] No Brasil, temos a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é composta de um alfabeto (letra a letra) e um conjunto de sinais que representam ideias completas. Tudo isso “falado” com as mãos e com expressões faciais e corporais.

- Sublinhe a frase em que a palavra destacada indica “por meio de”.

**2** Escreva o que a palavra **em** indica em cada frase.

1 lugar;

2 forma em que alguma coisa se expressa;

3 tempo.

a) **Em** cada país, há uma língua de sinais própria daquele povo. 1

b) **Em** Libras, o alfabeto datilológico é usado para nomes próprios. 2

c) No Brasil, falamos a língua portuguesa, que é um pouco diferente da que é falada **em** Portugal. 1

d) Libras passou a ser língua oficial do Brasil **em** 2002. 3



ALBERTO LOPEZ

**Figura 7** – Construção da definição de preposição  
Fonte: Buriti mais português, 5º ano, p.74, 2017.

O livro apresenta um texto sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como temática do capítulo e, em seguida, utiliza um trecho do texto para um trabalho com as preposições. Podemos observar que as atividades elencadas configuram muito mais a busca pelo aspecto semântico que a preposição emprega ao texto. A exploração do componente gramatical, por exemplo, ficou reducionista e não condizente com o que o material propõe nas habilidades que pretende desenvolver.

Defendemos a possibilidade de uma abordagem mais produtiva, que partisse do Eixo 1, explorando a sistematicidade do componente gramatical, observando as regularidades de seu papel estruturador na língua. Em sequência, seria explorado o Eixo 2, observando que tais regularidades podem interferir nos sentidos do texto; por fim, um trabalho com as variedades possíveis no uso do conector no texto, utilizando o Eixo 3.

Com base na observação da figura, vimos que o material focaliza os sentidos que a preposição “em” pode assumir no texto. Porém, não é sempre que essa preposição indica necessariamente um sentido para o texto, mas exerce seu papel de ligação, regida por um elemento. Numa sentença como “Votei em você”, observamos que o verbo “votar” não pode se ligar ao complemento “você” sem ser por meio de uma preposição, mas a preposição em si não apresenta um sentido nesse exemplo. Dessa forma, é importante que o papel estruturante do componente gramatical seja também explorado.

Observamos que o direcionamento dado pelo livro do 5º ano, como vimos na figura acima, foi realizar atividades com frases que girassem em torno do tema abordado no texto, mas não utilizou o texto em si, nem explorou possibilidades de trocas de preposição, o que acarretaria efeitos de sentido diferentes. Além disso, nenhuma das questões dessa atividade propôs ao aluno uma reflexão sobre o aspecto estruturador da preposição no texto.

Neves (2011b) pondera sobre o fato de a escolar fixar-se no conceito semântico em oposição ao conceito estrutural ou sintático, sem questionar os efeitos criados no texto, que é a materialização da língua, gerando um reflexo da organização geral a que as unidades textuais estão subordinadas, como vemos na figura abaixo:

**4** Complete as frases com as preposições do quadro.

- Depois, numere as frases de acordo com o sentido das preposições.

|                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| 1 de – origem no tempo  | 5 em – situação no tempo  |
| 2 de – origem no espaço | 6 em – situação no espaço |
| 3 de – matéria          | 7 a – destino             |
| 4 a – tempo             | 8 a – instrumento         |

a) Todos os vasos eram feitos de cerâmica. **3**

b) Escrevi tudo a lápis para poder corrigir depois. **8**

c) Só vamos viajar em abril. **5**

d) O museu abre de segunda a sábado. **1**

e) Minha mãe vai a Manaus participar de um congresso. **7**

f) A que horas você vai ao cinema? **4**

g) Vim de longe só para lhe tocar esta música. **2**

h) O gato repousava em cima da cômoda. **6**

**Figura 8 – Questão semântica**

Fonte: Buriti mais português, 5º ano, p.75, 2017.

Observamos que a questão, nas atividades sobre preposições, mais uma vez foca o aspecto semântico do componente gramatical e não leva o estudante a observar o papel conector que a preposição realiza no texto e como interliga as partes em que está colocado. Tal atividade não explora, por exemplo, o que ocorre na alternativa “e”, indicando como única possibilidade de resposta a preposição “a”. No entanto, entre as possibilidades de resposta, temos o “número 6”, como ideia de lugar, o que seria um raciocínio plausível para uma criança de 10 ou 11 anos. Dessa forma, observamos que o material não contempla possibilidades de variação linguística no trabalho com o componente gramatical.

Se levarmos em consideração o vocabulário de crianças do 5º ano e a situação social, não podemos descartar que a resposta “*Minha mãe vai em Manaus*” possa aparecer. A coleção apenas apresenta a resposta que a norma-padrão indica, sem que nenhuma reflexão sobre o aspecto sociolinguístico e as diferenças de sentido que a escolha de uma preposição em relação a outra possa acarretar ao texto. Mas, como podemos ver, trata-se de frases descontextualizadas e aleatórias que em nada tem a ver com a temática sobre Língua Brasileira de Sinais com a qual estava trabalhando. Essa abordagem dificulta um aprendizado pautado na dialogicidade necessária para a formação do alunado.

Observamos, portanto, que o material em nenhum momento se preocupa em apresentar possibilidades distintas de uso de conectores no texto apresentado. A análise por parte do aluno

fica limitada à localização e à classificação dos valores semânticos, não muito afastada de uma metalinguagem classificatória, com fim em si mesma, utilizando o texto como pretexto.

Efeitos estilísticos e variacionistas ficam de fora dessa discussão. Assim, percebemos que a centralidade nos efeitos de sentido provocados pela preposição em frases descontextualizadas utilizadas é limitada e o estudante acaba não explorando diversos efeitos, inclusive socioculturais sobre a escolha de uma preposição em detrimento de outra no texto. Na frase “*Escrevi tudo a lápis*”, indicada na atividade, temos uma frase que apresenta linguagem em norma-culta, porém não há possibilidades ou indicações de reflexão para a possibilidade, também plausível, de o estudante completar a frase de outra forma: “*Escrevi tudo com lápis*”. Embora não esteja entre as opções indicadas no exercício, na linguagem utilizada pelo estudante em situações menos monitoradas, a preposição “com” é amplamente frequente como conector prepositivo de instrumento.

Como indicou Neves (2011b), é preciso criar questionamentos acerca dos efeitos de sentido criados no texto “independentemente do nível das unidades envolvidas (micro ou macroestruturais<sup>28</sup>). Porém, o material didático apresenta o texto e não explora tais possibilidades dentro da macroestrutura, nem mesmo quando retira partes de dentro do texto. O olhar fica limitado à palavra, no caso à preposição em destaque, e não no efeito discursivo que a palavra cria.

Por exemplo, na questão “f” da figura 7, o aluno claramente se baseia em uma relação de tempo para completar a frase. Dentre as possibilidades apresentadas, o estudante tem a resposta 1 e a 4 como sendo respostas para relação de tempo. No entanto, a número 1 refere-se à origem de tempo; já a número 4, apenas a tempo. Para o estudante, sobretudo o dessa fase, a hora de ir ao cinema pode perfeitamente ser entendida como origem, início de tempo, podendo ele apresentar como resposta “De que horas você vai ao cinema”, ao invés de “A que horas você vai ao cinema”, como indica o gabarito fornecido pelo material didático. Além dessa compreensão possível, ainda há o reforço de ser bastante comum, em algumas variedades do português, o uso da preposição ‘de’ na marcação de horas: “De que horas você vai?”; “De que horas é a aula amanhã?”. O aluno teria, portanto, dois reforçadores para apresentar uma resposta diferente da sinalizada pelo gabarito: a própria compreensão do que possa ser origem no tempo e a influência da língua que acontece cotidianamente. Assim, as reflexões possíveis para essa fase não são realizadas, apesar das inúmeras oportunidades apresentadas no próprio livro. É

---

<sup>28</sup> Neves (2011b) aponta que as estruturas macro e microtextuais podem ser sintagmas, orações, enunciados, parágrafos, capítulos etc. Dessa forma, os conectores podem e devem ser observados para além de períodos compostos e textos formado com parágrafos.

preciso que o professor amplie tais reflexões para que o estudante consiga, de fato, ter essa visão em Três Eixos da língua.

Como vimos, é indicação da BNCC, já para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que o estudante explore as regularidades e o funcionamento da língua e seus efeitos no discurso. E, apesar de o material apresentar textos com a finalidade de realizar essa reflexão, as atividades não direcionam para esse objetivo.

Semelhante abordagem ocorre no tratamento dado às conjunções em outra unidade do mesmo livro. Apesar de a seção iniciar com uma reflexão sobre o Apólogo<sup>29</sup> lido na unidade, a definição de conjunção se baseia em aspectos sintático-semânticos e apresenta a frase apenas para explorar o conceito de conjunção de forma generalista, ao partir de seu papel no texto. Os efeitos de sentido gerados por uma conjunção em relação à outra não são evidenciados, como vemos na figura 8 adiante:

**Gramática Conjunção**

 **1** Releia este trecho do apólogo *Assembleia na carpintaria*, do qual retiramos uma palavra.

— Senhores, ficou demonstrado que temos defeitos, o carpinteiro trabalha com nossas qualidades, com nossos pontos valiosos.

a) É possível perceber que falta uma palavra no texto? Por quê?

b) Volte ao texto e releia esse trecho observando a palavra que foi retirada.

- Ficou mais fácil entender o texto? Por quê?

 **2** A palavra retirada do trecho é uma **conjunção**. Tente explicar o que é conjunção de acordo com o que observou.



**Figura 9** – Construção da definição de conjunção

Fonte: Buriti mais português, 5º ano, p.178, 2017.

Na abertura da seção *Gramática*, como vemos acima, uma palavra foi suprimida da frase para que o aluno construísse, a partir de reflexões, a definição de conjunção. Uma definição de conjunção também é apresentada pelo livro como sendo “a palavra que liga orações e palavras, atribuindo a elas um sentido” (SANCHEZ, 2017e, p. 178). No entanto, podemos observar que, igualmente como ocorre no capítulo sobre preposições, o aluno não é levado a operar sobre a linguagem, observando efeitos de sentido ao trocar uma conjunção por outra e o que isso acarretaria como consequência semântica, tomando por base o texto lido anteriormente.

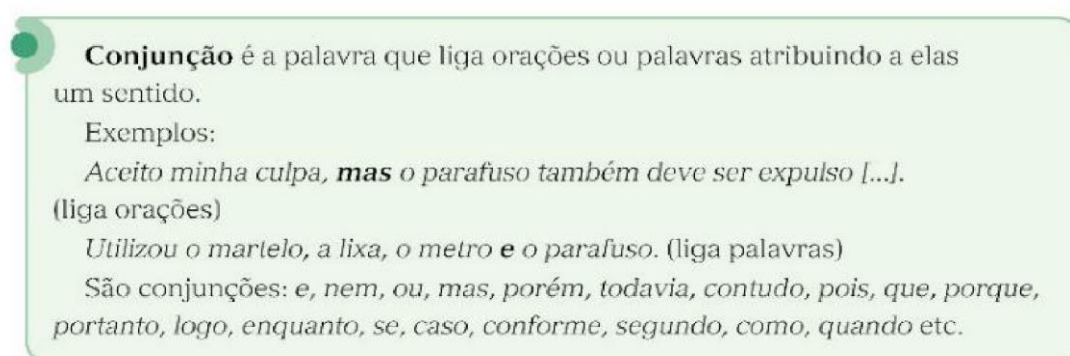
<sup>29</sup> O Apólogo apresentado pelo livro do 5º ano trata-se de “A assembleia na carpintaria”, de autor desconhecido, acessado no Rio Vale Jornal e adaptado para uso neste material.

Franchi (2006) evidencia a importância de um trabalho prático com a gramática, que leve o aluno a operar sobre a linguagem não apenas produzida pelo estudante, mas também a partir das leituras realizadas em sala de aula. No caso em análise, observamos que o material não leva o estudante a esse trabalho prático, estabilizando sua prática a classificações. Por exemplo, a troca do “*mas*” (palavra suprimida da atividade apresentada na figura 8) pela palavra *pois* causaria estranheza ao aluno, o que sem dúvida confirmaria a escolha do autor em utilizar uma palavra que demonstrasse a oposição entre as ideias *defeito* e *qualidade*.

Além disso, o material apresenta uma lista de conjunções para demonstrar que fazem esse papel de ligar, deixando para o exercício a função de explorar os efeitos semânticos entre elas. No entanto, não há qualquer menção sobre as diferenças sociolinguísticas entre o ‘*mas*’, utilizado no texto, e outras possibilidades com efeitos semânticos no uso de ‘*porém, contudo, todavia*’, palavras que são apresentadas aos estudantes nesse material.

Tal discussão seria extremamente relevante para essa fase de ensino, pois já levaria o estudante a discutir “quais roupas usar em determinadas situações”, ou seja, o estudante poderia refletir sobre situações menos monitoradas ou mais monitoradas e quais palavras se encaixam mais adequadamente a uma e a outra. Embora consideremos que a conjunção “*mas*”<sup>30</sup> pertença à norma-culta, tal reflexão poderia inclusive minar o pensamento de que estas expressões são mais cultas que outra.

Percebemos, porém, que o material apenas apresenta tais palavras no mesmo grupo sem qualquer reflexão acerca dos sentidos produzidos pelas palavras no texto e seus valores sociossimbólicos. No exercício seguinte, o aluno é levado apenas a completar as lacunas, sem qualquer reflexão a mais.



**Conjunção** é a palavra que liga orações ou palavras atribuindo a elas um sentido.

Exemplos:

*Aceito minha culpa, **mas** o parafuso também deve ser expulso [...].*  
(liga orações)

*Utilizou o martelo, a lixa, o metro **e** o parafuso.* (liga palavras)

São conjunções: *e, nem, ou, mas, porém, todavia, contudo, pois, que, porque, portanto, logo, enquanto, se, caso, conforme, segundo, como, quando* etc.

**Figura 10** – Definição de conjunção e exemplos.

Fonte: Buriti mais português, 5º ano, p.178, 2017.

<sup>30</sup> Seguimos o pensamento de Bagno (2012), que considera o “*mas*” como conector adversativo e os outros apresentados na lista da figura 9 como advérbios, porém não trazemos tal discussão nesta parte da análise por considerar que não seria pertinente a essa fase de ensino. Consideramos importante a discussão sobre as diferenças sociolinguísticas no uso das conjunções inferiorizando, muitas vezes, o conector “*mas*”.

É importante salientar, ainda, que o documento norteador para elaboração desse material, a BNCC (BRASIL, 2017), apresenta pontos que desconsideram o papel das conjunções em seu uso real, tanto no que se refere ao objetivo das habilidades que devem ser adquiridas, quanto ao período de aprendizagem, que deve ser entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental. As habilidades apresentadas pela BNCC<sup>31</sup> confirmam que o documento ainda precisa de outras contribuições da linguística, uma vez que pode induzir professores a um trabalho limitado à identificação de classificação de categorias gramaticais. Entre as habilidades, temos no eixo da análise linguística/semiótica:

(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade (BRASIL, 2017, p. 119).

(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade (BRASIL, 2017, p. 131).

Embora possa parecer cedo para que estudantes comecem a se aprofundar em aspectos formais sobre os conectores, a BNCC indica em suas habilidades (como vemos acima) que os alunos do 3º ao 5º anos podem e devem observar não só o sentido que a conjunção emprega ao texto, mas também seu papel conector que estabelece ligações entre partes textuais.

Além disso, a abordagem em que o estudante não opera sobre a linguagem acaba por não oferecer um trabalho epilinguístico completo e o texto é usado para retirar palavras que sirvam para o ensino naquele momento. A indicação da BNCC não deve ser limitadora, mas sim um norte no trabalho que o professor deve levar à sala de aula.

Esse caminho aparece no Manual do Professor do material didático quando trata de revisões de textos no quesito coesão e coerência. O material indica que o professor ajude “pessoalmente, com atividades de reescrita do texto (coletivas e individuais) até que ele chegue a fórmulas eficazes de apresentação e articulação de suas ideias” (SANCHEZ, 2017e, p. XXI). Porém, acreditamos que seja necessário que os materiais didáticos avancem um pouco mais no que se apresenta aos estudantes para um trabalho mais completo de sistematização. Podemos observar na figura 10 a forma como essas revisões são propostas aos alunos.

---

<sup>31</sup> Não discutiremos mais profundamente as questões relacionadas à BNCC por não se tratar de um objetivo desta pesquisa. Além disso, com essa discussão, não pretendemos também isentar os autores do material, pretendemos apenas demonstrar que o material que chega às mãos dos professores no Brasil inteiro é limitado, levando, com isso, possivelmente a um trabalho igualmente limitado no que se refere ao ensino desse componente gramatical.

| Autoavaliação                                                 |  | 1 | 2 |
|---------------------------------------------------------------|--|---|---|
| Escrevi os diálogos com os argumentos de cada personagem?     |  |   |   |
| Criei uma situação de conflito?                               |  |   |   |
| Utilizei a pontuação do diálogo?                              |  |   |   |
| Desenvolvi esse conflito até chegar a uma solução?            |  |   |   |
| Transmiti com clareza um ensinamento moral na minha história? |  |   |   |
| Fiz a concordância entre os elementos das frases?             |  |   |   |

**Finalização**

1. Faça as correções necessárias e passe a limpo seu texto.
2. Organize com o professor e os colegas uma coletânea dos textos da classe para que os alunos do 6º ano leiam. Se a escola dispuser de página em rede social, as produções poderão ser publicadas, com a ajuda de um responsável.

**Habilidades**

193

dem. O ensinamento pode ser sobre a vaidade, a igualdade ou sobre qualquer outro tema.

**Rascunho**  
(etapa em dupla)

Antes de começarem a escrita, apresente-lhes algumas frases para trabalharem o uso de conectivos.

- a) Eu sou muito querida [porque] estou sempre cheirosa.
- b) O velho Bule caiu da mesa [e] rodou como um pião.
- c) Tu não estarias aí inteirinha [se] eu não te segurasse.
- d) A Xicara ia responder alguma coisa [mas] desistiu.
- e) O Bule ficou em pé [quando] parou de rodar.

• **Porque** introduz uma explicação ou causa da ação anterior; e expressa acréscimo; se expressa condição; **mas** introduz oposição à ideia anterior; **quando** expressa ideia de tempo.

Essa análise prévia contribui para a escolha dos conectores que vão garantir a coesão do texto.

**Figura 11** – Rascunho de produção textual— Apólogo

Fonte: Buriti mais português, 5º ano, p.193, 2017.

É possível perceber que a maior parte da revisão de produção textual trata de aspectos de adequação textual no que tange à tipologia esperada e ao gênero textual, inclusive na autoavaliação do aluno. Com relação à organização gramatical, a única menção é feita ao professor, na coluna à direita, com indicações relacionadas ao uso de conectores referindo-se apenas ao sentido pretendido como forma de garantir a coesão do texto. Não sabemos indicar se, na finalização, o item 1, “Faça as correções necessárias e passe a limpo seu texto”, faz menção a correções gramaticais, uma vez que a linha de ajustes está toda relacionada a outros aspectos textuais.

O que podemos garantir com nossa análise é que há ausência de uma reflexão gramatical mais profunda nas atividades e nas explanações, além de não demonstrar como o estudo desses componentes gramaticais pode ajudar a entender os efeitos de sentido provocados no texto.

É importante salientar, também, que a BNCC para essa fase do ensino indica um trabalho com a reflexão sobre variedades linguísticas no eixo da análise linguística/semiótica para “Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (BRASIL, 2017, p. 131).

Porém, apesar de utilizar textos de base folclórica do Brasil em boa parte da coleção, o que abriria naturalmente espaço para a discussão variacionista, o material aborda as diferenças na língua de forma sutil com relação a indicações sobre níveis de formalidade e informalidade

e variedades regionais no vocabulário. É possível observar isso no texto “O polvo”<sup>32</sup>, apresentado no livro do 3º ano, ilustrado na figura 11 abaixo:



**Figura 12** – Trecho do texto O polvo

Fonte: Buriti mais português, 5º ano, p.193, 2017.

Assim como em outras circunstâncias, o material utiliza textos e apenas esclarece o significado dessas palavras destacadas para a compreensão da temática do texto. No entanto, o uso dessas palavras, no contexto em que o texto foi inserido, não é levado em consideração nas atividades. Outras atividades, como estudo de parlendas, trava-línguas, lendas, contos, contêm diversas oportunidades ao longo da coleção, mas ficam apenas no âmbito da dicionarização. As reflexões que a repetição de uma estrutura ou de uma palavra podem produzir de sentido são apenas apresentadas. Não há qualquer menção de como a estrutura do texto pode ajudar na construção de sentido intencionado e de como o uso de uma linguagem mais rural, menos urbana, menos monitorada ou mais monitorada está ligado aos aspectos de sentido do texto.

Desse modo, o que vemos é que, apesar de textos e exemplos bem selecionados, o material não realiza atividades que aprofundem discussões pertinentes sobre a linguagem, discussões que de fato levem o estudante a refletir sobre a estrutura da língua como um sistema, suas variedades linguísticas e os sentidos produzidos textualmente. Muitas das promessas no Manual do Professor não são concretizadas e o que vemos são abordagens reducionistas na exploração de uma gramática normativa com roupagem aparentemente nova, mas com conteúdo que produz resultados engessados em nossa tradição escolar. Assim, podemos

<sup>32</sup> Texto “O polvo”, de Ferreira Gullar, publicado no livro “O touro encantado”, de 2003.

concluir que, na prática, o material não atende adequadamente a nenhum dos Eixos que devem ser explorados no ensino de língua: sistematicidade, produção de sentido e variação.

### 5.2.2. Coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (Ensino Fundamental — Anos Finais)

Na coleção do Ensino Fundamental – Anos Finais, temos a proposta de um ensino gramatical pautado na análise linguística, a fim de promover um ensino mais amplo, embasado em situações reais de uso da língua para o aprendizado de sua estrutura e variedades. Como dito anteriormente, o livro do aluno tem as unidades divididas em seções temáticas, em que se trabalha com a leitura, compreensão e produção de textos, além das seções destinadas ao ensino de gramática.

Para o ensino de análise linguística, o material apresenta uma seção intitulada *Mais da língua*, em que se propõe a oferecer um esboço breve de modo a resgatar o conhecimento prévio do estudante sobre o fenômeno linguístico em estudo naquele capítulo. No Manual, os autores justificam que, apesar de apresentarem conteúdos gramaticais nesse formato, não o fazem com o fim em si mesmos, com formas linguísticas engessadas, pois os fenômenos são sempre *envolvidos em práticas de reflexão* (grifo dos autores). No entanto, o que percebemos é que nem toda a proposta feita no ensino de gramática se realiza dessa forma no material.

**2** A animação *Tá dando onda* conta a história do pinguim Cadu, que deixa a Antártida para participar de um torneio de surfe em busca de fama. A seguir, você vai ler a transcrição de um trecho da animação em que Cadu, após se arriscar em uma onda enorme, é resgatado, recebe autorização para participar do torneio e conhece João Frango, que se tornará um grande amigo. Leia o diálogo, prestando atenção à linguagem utilizada pelos personagens.

**João Frango:** Te pegamos, te pegamos. Tu é mais pesado que boi na ladeira, hein? U-hu! Nada como trabalhar em equipe. Prazer! João Frango, brou!

**Cadu:** Valeu, João.

[...]

**Cadu:** Meu nome é Cadu Maverick, do Frio de Janeiro. E tu?

**João Frango:** Não. Não sou do Frio de Janeiro, não.

**Cadu:** Ah... Tu é de onde?

**João Frango:** Eu sou do Pantanal Mato-grossense, lá do Brasil. É lá que eu surfo. Eu era o único que surfava na região, e as pessoas me achavam meio doido, mas eu me acostumei.

**Cadu:** Eu sei como é isso, cara.

**João Frango:** Sabe?

**Cadu:** Sei.

**João Frango:** Irado!

(João Frango é arremessado ao alto por uma onda)

**João Frango:** U-hu-hu! Mô visual, maninho!



Cena da animação *Tá dando onda*, direção de Chris Buck e Ash Brannon, EUA, 2007.

- A amizade entre Cadu e João Frango nasce de uma experiência de vida que ambos tiveram. Qual? *Ambos vieram de regiões em que o surfe não é praticado e, por isso, não eram bem aceitos pelas pessoas.*
- O nome “Frio de Janeiro” é uma brincadeira. Por que a palavra *Rio* foi trocada por *Frio*? *A escolha do termo Frio tem a ver com as áreas de onde costumam vir os pinguins, geralmente frias.*
- A caracterização dos personagens como surfistas inclui o uso de muitas gírias utilizadas por esse grupo social. Transcreva exemplos usados para fazer referência ao interlocutor. “Brou,” “cara,” “maninho”.
- Em que situações costuma ser empregada a expressão *u-hu*? Que outra palavra do texto tem o mesmo sentido dela? *A expressão costuma ser usada em situações prazerosas e, nesse contexto, equivale a irado.*

**Figura 13** – Exercício variedades – seção mais da língua

Fonte *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, 6º ano, p.67, 2018.

Ao trazer o tema “*variedades linguísticas*”, por exemplo, no livro do 6º ano, como vemos na figura 12, o material não aproveita todas as oportunidades que poderiam ser criadas. A reflexão sobre as variedades fica reducionista, apresentando poucas reflexões necessárias para o combate ao preconceito linguístico. No trabalho sobre os tipos de variação, aspectos sobre uma variedade mais prestigiada e outras menos prestigiadas não são abordados para de fato refletir sobre o preconceito linguístico, como se propôs no material e na própria seção.

No exercício mostrado acima, expressões como “*te pegamos*”, “*e tu?*”, “*tu é de onde?*” não são exploradas como possibilidades usadas frequentemente, perdendo uma oportunidade de refletir sobre as circunstâncias sociolinguísticas: quem fala para quem, onde, quando. Ao apresentar apenas as variedades mais prestigiadas, sem trazer uma reflexão acerca da variedade presente, podemos reforçar estereótipos (nesse caso, de personagens que representam surfistas) ao invés de combater o preconceito linguístico.

Para iniciar uma análise dos conectores sequenciais no material didático, voltamos o olhar para o trabalho com as classes gramaticais para observarmos o tratamento dado a elas, mais especificamente às preposições e às conjunções, uma vez que não há uma unidade, capítulo ou seção que trate dos conectores e seus papéis gramatical e textual.

O livro apresenta as classes gramaticais ao longo da coleção. Várias são trabalhadas no volume referente ao 6º ano, tais como: substantivo, adjetivo, artigo, pronome, numeral e verbo. Este último é apresentado fragmentado de acordo com aspectos de suas flexões ao longo dos três primeiros volumes. O conteúdo “*preposição*” é apresentado apenas no volume do 8º ano ligado a outros conteúdos apresentados nesse mesmo material, tais como crase e regência.

No entanto, as *conjunções* são a única classe gramatical não trabalhada isoladamente no seu aspecto morfológico e semântico, como ocorreu com outras classes gramaticais. Esse conteúdo é apresentado em forma de *boxes*, ao lado do conteúdo de período composto, e a escolha é justificada pelos autores em outros boxes dedicados somente aos docentes que porventura vierem a utilizar esse material em sala de aula.

Observamos uma boa “*intenção*” por parte dos autores em não tornar repetitivo um conteúdo que se assemelha nas nomenclaturas e que, numa visão limitada, só teria um bom resultado ao verificar o funcionamento em exemplos, nesse caso, em frases formadas por períodos compostos. Podemos observar como esse trabalho é feito através da figura abaixo.

A fala da mãe de Helga é composta de três orações que expressam ordens. Observe a formação do período.

oração 1      oração 2      oração 3

*Limpe os pés, lave as mãos e não derrame nada no chão!*

verbo transitivo direto    objeto direto    verbo transitivo direto    objeto direto    conjunção    adjunto adverbial    verbo transitivo direto    objeto direto    adjunto adverbial

As orações formam uma sequência de ações que se somam. No entanto, mantêm sua autonomia porque estão completas tanto do ponto de vista do sentido quanto do ponto de vista da forma. Há um sujeito (desinencial – você); os verbos são acompanhados por seus objetos e, na última oração, também por adjuntos adverbiais (*não* e *no chão*).

Esse tipo de relação, caracterizado pela independência das orações, é chamado de **coordenação**.

Já a fala de Helga contém orações que não têm autonomia. Observe.

oração 1      oração 2

*Quero que as férias na casa da minha mãe sejam divertidas.*

verbo transitivo direto    conjunção    oração equivalente a um objeto direto (isso)

A oração 1 contém um verbo que exige um complemento, um objeto direto (quero o quê?). A oração 2 assume essa função, sendo, portanto, um termo da oração 1. Por não ter autonomia, a oração 2 mantém uma relação de **subordinação** à oração 1.

**Boxe a respeito de conjunção** – Optamos por promover o estudo das conjunções à medida que são estudados os tipos de oração. Entendemos que a familiarização paulatina é mais produtiva.

A **conjunção** é a palavra responsável por conectar termos ou orações. Quando formada por mais de uma palavra, é chamada de **locução conjuntiva**. As conjunções podem ser **coordenativas** ou **subordinativas**.

246

**Figura 14** – Definição de conjunção nas orações complexas.

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 8º ano, p.246, 2018.

É preciso cautela, entretanto, para que a adoção de um olhar muito focado no período em detrimento da conjunção como conector não privilegie uma postura gramaticeira de gerar “macetes”, por meio dos quais a conjunção, alocada em uma lista, seja tão somente mecanismo para classificar corretamente o período composto em análise. Esse trabalho com a conjunção de forma concomitante ao ensino de período composto pode subordinar as conjunções a esse papel de “ajudar” a classificar as orações nos períodos compostos.

Além disso, é importante elencar, ainda, que o material didático não trata as conjunções ou outras palavras como elementos conectores que propiciam a progressão do texto e interferem na produção de sentidos. Toda a justificativa selecionada como forma de refletir sobre a língua em situações reais de uso não se aplica na prática e o que temos são reflexões que são apresentadas a partir de frases retiradas de seu contexto.

Vieira e Faraco (2020) defendem a importância do trabalho com as ditas frases descontextualizadas, em que podemos olhar a estrutura da oração em si, observando suas regularidades e, com isso, auxiliar os estudantes a criarem uma consciência sintática da língua que estudam. Embora isso seja possível e oportuno, não é o que os autores do material didático fazem. As sentenças fora de contexto, focando no aspecto semântico da conjunção para auxiliar uma classificação, em nada ajuda o estudante a refletir sobre a estrutura e as regularidades da língua, tornando-se um trabalho metalinguístico com fim em si mesmo.

Podemos observar que esse olhar não traz reflexões sobre o papel conector das conjunções em estruturas macrotextuais, um papel coesivo, além de não ponderar sobre outras possibilidades de sentido que fogem do que a gramática normativa impõe. É possível que esse tipo de trabalho acabe por afastar ainda mais o aluno da língua ensinada em sala de aula, seja por falta de identificação, seja por se ater apenas a aspectos classificatórios.

Outro ponto que devemos analisar é a explicação sobre a diferença entre coordenação e subordinação, que ocorre com a apresentação de uma tirinha de *Hagar*, da qual são retirados exemplos para serem trabalhados na explicação. À medida que o material apresenta o conteúdo referente ao período composto, temos, paulatinamente, as informações acerca das conjunções sendo apresentadas, utilizando apenas aspectos semânticos para a explanação.

### A coordenação e a subordinação

A relação entre as orações de um período composto pode ocorrer por **coordenação**, por **subordinação** ou pela mistura de ambas.

Para entender a diferença entre os dois processos, leia a tirinha a seguir e responda às questões.

Hagar

Chris Browne



DICK BROWNE. O melhor de Hagar, o Horrível. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009. v. 6. p. 63.

**Figura 15** – Definição de Coordenação e subordinação

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 8º ano, p.245, 2018.

A tirinha acima foi utilizada para a explanação do conceito de coordenação e subordinação, discutindo, também, o papel da conjunção nesses períodos compostos. Nesse ponto, podemos observar que alguns aspectos contextuais ficam de fora dessa explanação, o que ajudaria a formular os conceitos pretendidos no trabalho desse conteúdo.

Bagno (2012) aponta que os termos *coordenação* e *subordinação* referem-se a propriedades semânticas desses tipos de enunciados. O que explicaria melhor as relações sintáticas para essas ligações seriam os termos *parataxe* e *hipotaxe*, para coordenação e subordinação, respectivamente. A primeira indica uma relação sem hierarquia entre as orações; ao contrário da segunda, que apresenta uma hierarquização, em que a uma delas é uma oração principal e a outra é subordinada a ela.

Entretanto, a coleção em análise não só utiliza os termos da gramática tradicional, como, de fato, define os exemplos através de termos estritamente semânticos sem acrescentar a isso a relação sintática entre as orações de um período composto. Compreendemos que utilizar mais

uma terminologia pode ser, diante de um conteúdo tão extenso, conflituoso para o aluno, no entanto as nomenclaturas utilizadas ajudam a dar nomes aos processos e o estudante precisa, já nessa fase de ensino, compreender as diferenças entre as relações morfológicas, sintáticas e semânticas.

Apesar de tênue a linha que separa a diferença entre os termos apontados acima, é importante apontar que o livro didático mistura tais concepções como se fosse uma só e o elemento conector acaba sendo trabalhado apenas no aspecto semântico. É o que vemos acontecer na figura 15, na demonstração da definição para orações coordenadas:

Reprodução proibida, Art. 17 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de jan de 19

- **Aditiva:** expressa a ideia de soma.
  1. *Não só devemos limpar os pés **como também** precisamos lavar as mãos.*
  2. *Helga estava feliz, **e** Hagar pretendia contentá-la.*

Esse tipo de relação pode ser estabelecido por *e* ou *nem* ou por locuções conjuntivas: *não só... mas também*, *não apenas... como também* etc.
- **Alternativa:** expressa a noção de alternância ou exclusão.
  3. *Ficarei na sua casa **ou** irei para um hotel.*
  4. *Helga **ora** conta notícias de casa **ora** pergunta para a mãe as novidades.*
- **Adversativa:** expressa a ideia de oposição.
  5. *Fique à vontade, **mas** não ponha a mala suja sobre a cama.*
  6. *A viagem está ótima; **mas** não ficaremos, **entretanto**, por muitos dias.*

As principais conjunções adversativas são *mas*, *porém*, *contudo*, *todavia*, *entretanto* e *no entanto*.
- **Conclusiva:** expressa uma consequência lógica do que foi declarado antes.
  7. *A casa está limpa, **logo** é necessário tirar os sapatos na entrada.*
  8. *A higiene ajuda a manter a saúde; mantenha, **portanto**, as mãos limpas.*

As conjunções conclusivas mais comuns são *portanto*, *logo*, *assim*, *então*, *por isso* e *pois* (esta última obrigatoriamente no meio ou no fim da oração conclusiva).
- **Explicativa:** expressa a justificativa de uma declaração anterior, geralmente uma ordem, pedido ou opinião.
  9. *Limpe os pés, **porque** a sala está limpa.*
  10. *Adoro sua casa, **pois** está sempre arrumada.*

As principais conjunções explicativas são *pois*, *porque* e *que*.

Antes da **conjunção aditiva** e não se emprega a vírgula, exceto quando estão coordenadas orações com sujeitos diferentes (exemplo 2), caso em que a vírgula se torna opcional.

As **conjunções adversativas** (exceto *mas*) e **conclusivas** também podem aparecer após um dos termos da oração coordenada (exemplos 6 e 8). Nesse caso, são isoladas por vírgulas e emprega-se o ponto e vírgula entre as orações do período.

As **conjunções adversativas** (exemplo 5), **conclusivas** (exemplo 7) e **explicativas** (exemplos 9 e 10) costumam aparecer no início das orações, geralmente antecedidas por vírgula.

247

**Orações conclusivas** – “A chuva está forte; ela deveria, pois, dirigir com cautela” e “Sempre se dedicou ao trabalho; era, pois, muito respeitado” são exemplos de períodos em que a conjunção **pois** tem valor conclusivo. Apresente-os caso note que os alunos não conhecem esse tipo de construção.

**Figura 16 – Conjunções Coordenativas**

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 8º ano, p.247, 2018.

As orações formam uma sequência de ações que se somam. No entanto, mantêm sua autonomia porque estão completas tanto do ponto de vista do sentido quanto do ponto de vista da forma (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018c, p. 246).

Essa definição que utiliza o aspecto semântico apenas para ajudar a classificar as orações acaba gerando uma grande confusão, pois leva o estudante a olhar para o conector e não as partes que ele está conectando. Tal hipótese também é indicada como possível por Bagno

(2012). É imaginável que, numa frase como “*Ela faltou ao trabalho e foi demitida*”, o estudante observe estritamente o conectivo “e” e a possível relação de independência entre as orações do período. Mas, nesse caso, é plausível que o aluno interprete, pertinentemente, como uma relação de consequência a falta ao trabalho e a demissão, como indica Neves (2011b). Porém, o livro didático em análise não aborda essas possibilidades.

Há, ainda, a seção “*Isso eu já vi*”, que apresenta outras oportunidades de revisão acerca de conteúdos que são relevantes para complementação do que se pretende abordar naquela unidade para a produção e leitura dos textos.

Podemos observar, na figura 15, que o material apresenta o aspecto semântico das conjunções concomitantemente à explicação sobre orações coordenadas, assim como o faz quando se refere às orações subordinadas. Tal explanação, proposta pelo livro, não apresenta as relações que o elemento conector desempenha no texto em situações macroestruturais, por exemplo, tão pouco como tais conectores interferem na sequencialização das ideias no texto.

Nos boxes ao lado, mais precisamente no box que contém a explicação sobre as conjunções adversativas, observamos uma reflexão limitada. Esse box, apesar de apontar a mobilidade de determinadas conjunções adversativas, não traz nenhum apontamento sobre o comportamento distinto dessas conjunções em detrimento do conector *mas*. Apenas indica a pontuação a ser aplicada, o que mais uma vez demonstra um comportamento próprio da prescrição gramatical, que apenas indica regras, sem considerar as ponderações necessárias para uma real reflexão sobre a língua.

Sobre isso, Bagno (2012) confirma a visão de Perini (1996), Neves (2001), Bechara (1999) sobre as palavras apresentadas como conjunções de valor opositor. O autor advoga que o “*mas*”<sup>33</sup> é sim conjunção, outras como, *porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto*, apresentadas por livros didáticos e gramáticas são, na verdade, advérbios. Observamos que o material apresenta uma lista de conjunções e elenca entre elas os advérbios citados por Bagno.

Apesar de os estudos indicarem as palavras como advérbios e não como conjunções, confirmamos o seu papel conector também extremamente importante na realização de coesão textual, porém, como disse Bagno, com uma mobilidade maior dentro da estrutura frasal ao contrário do “*mas*”.

---

<sup>33</sup> Estudos linguísticos como os de SILVA (2006) demonstram outras possibilidades para o papel do conector “*mas*” que não se encaixam na classificação de conjunção adversativa típica, mas que pode expressar noções de restrição, de retificação, de atenuação ou compensação, de adição e também de mudança de assunto. Não desconsideramos essas possibilidades de sentido para o conector “*mas*”, no entanto, ao analisar o livro didático na figura 15, apontamos para a listagem em que o conector é colocado no mesmo rol de sentido e de função sintática que os demais que GT prescreve, e não reconhece tais possibilidades.

Foi possível perceber, também, que o apego ao aspecto semântico se manteve nos exercícios oferecidos no material.

**2** Leia uma tirinha do cartunista Caco Galhardo.

torcem o que leem conforme a interpretação que desejam fazer dos textos.

Caco Galhardo



- Qual figura de linguagem é a base da construção da tirinha? Que relação ela indica? *A antítese, que indica relação de oposição, contraste.*
- Construa um período composto por coordenação articulando o título do primeiro quadrinho e a fala do balão.
- Qual relação semântica é expressa pela oração coordenada?
- Qual conjunção coordenativa aparece no segundo balão? Que sentido ela expressa? *A conjunção adversativa mas, que expressa ideia de oposição.*
- Relacione o humor da tira a essa conjunção.

2b. A adolescência é a melhor fase da vida porque você não tem responsabilidades.  
2c. A relação de explicação.  
2e. O humor é construído pelo contraste entre as sensações de euforia (1º quadro) e aborrecimento (2º quadro) da personagem adolescente, explicitado pela conjunção *mas*.

**Figura 17** – Exercício para valores semânticos das orações coordenativas

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 8º ano, p.247, 2018.

Percebemos no exercício apresentado na figura 16 que a questão “c” claramente busca o valor semântico da oração, como se fosse uma forma de construir um caminho a uma classificação. A questão “d” é mais direta nesse quesito e relaciona explicitamente o valor semântico à classificação da conjunção trabalhada.

Apesar das inúmeras possibilidades de reflexão, o exercício não leva o estudante a observar, por exemplo, o papel estruturador da conjunção para o texto e como isso interfere na produção de sentidos. Podemos verificar que a oposição estabelecida no segundo quadrinho é em relação ao primeiro quadro e não ao título acima da fala da personagem.

Embora o quesito “b” estabeleça a relação entre elementos do primeiro quadro, isso não ocorre no segundo quadrinho da tira. Essa omissão no exercício pode levar o aluno a considerar que a relação sintática ocorrida entre fala e título do quadro 1 ocorre também no quadro 2.

A noção implícita de paralelismo sintático pode levar a uma reflexão equivocada. A oportunidade oferecida pelo texto de uma reflexão em cima de uma quebra de expectativa da ordem a seguir na tira não é explorada pelo material. O que temos, então, é uma proposta reducionista, superficial e parcial, em que o exercício quer levar o estudante a uma conclusão já predeterminada pelos autores e não tem todas as oportunidades exploradas em seus exercícios. Ou seja, a tirinha apresentada oferece uma excelente oportunidade de reflexão das

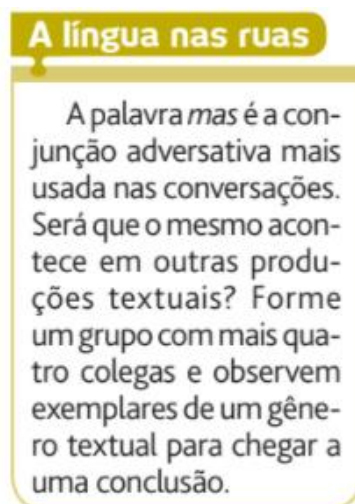
conjunções como conector sequencializador no texto, mas foi preferível se apegar ao aspecto semântico das orações para fins classificatórios.

É importante destacar nesta análise que o que estamos apontando como equívocos na abordagem feita pelo livro diz respeito à ausência de um ensino amplo e reflexivo, ou seja, não encontramos os três Eixos no ensino de gramática. O Eixo da sistematização aparece de forma reducionista e não leva o estudante a manusear a linguagem de forma a perceber as diversas possibilidades de construção de sentido (Eixo II) que a linguagem pode ofertar. E, em nenhum momento, o estudante é levado a refletir sobre as variedades dos conectores. Ao contrário, o que percebemos é uma lista de conjunções colocadas lado a lado de forma a considerar que uma pode, sem nenhum problema, substituir outra sem prejuízo de sentido.

Bagno (2012) critica a postura de professores que pedem para alunos evitarem a repetição do conector ‘mas’ e indicam como caminho a substituição por outros conectores (‘entretanto’, ‘todavia’, ‘contudo’) que, para o autor, não têm o mesmo valor semântico nem sintático. O material didático em análise, ao colocar a sequência de conjunções, pode induzir o estudante ao erro; é preciso que o docente esteja sempre preparado para dar conta das oportunidades não utilizadas, como vimos na figura 16, bem como desmistificar alguns equívocos ou informações incompletas apresentadas. Por isso, é preciso enfatizar tais distinções semânticas e sintáticas na explanação e nos exercícios nos materiais, levando à reflexão e à percepção dessas diferenças.

Essa falta de compreensão pode colaborar para a falta de entendimento da estrutura da língua, uma vez que o comportamento sintático dos conectores está completamente em segundo plano no material. Por isso, é importante, para que o aluno compreenda a língua como um sistema, a necessidade de um ensino pautado nos Três Eixos, admitindo a importância do Eixo I, que vem cada vez mais perdendo seu lugar na sala de aula, sob a justificativa de um ensino não tradicional. Não negamos, é claro, que é na materialidade do texto que observamos a língua funcionar e que a produção de sentido pretendida (Eixo II) influencia na compreensão do estudante. Com isso, entendemos que a complementação do Eixo I aos outros Eixos trará uma reflexão mais ampla sobre língua e gramática.

O olhar sobre as variedades no estudo dos componentes gramaticais, papel destinado ao Eixo III, não recebe o destaque devido no material didático e poderia ajudar muito os estudantes a ampliarem as habilidades que os próprios autores propõem no Manual. Percebemos que o livro traz apenas *boxes* intitulados de “A língua nas ruas” para ajudar a refletir sobre alguns casos de variação.



**Figura 18** – Boxe “A língua nas ruas”

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 8º ano, p.250, 2018

Ainda sobre as variedades linguísticas, o material, para fundamentar seu trabalho, apresenta as distintas concepções de ensino de Língua apresentadas por Possenti (1996 *apud* ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018a): a normativa, a descritiva e a internalizada, defendendo que as três concepções são importantes, devendo-se dar ênfase à última. Segundo o teórico, é papel da escola preparar os estudantes para as diversas circunstâncias de uso da linguagem, não apenas apresentando as regras, mas fazendo-os refletir sobre elas. Embora o material considere esse enfoque importante, não vemos essa prática materializada em explicações e atividades.

Nos exercícios que seguem, o material vai ampliando aspectos funcionais dos elementos conectores, utilizando o texto como expressão da linguagem. Numa matéria da revista *Superinteressante*, os alunos são levados a refletir sobre um texto que apresenta a evolução mítica e cultural dos gatos. Com esse exercício, após refletirem sobre questões de interpretação textual, são apresentados os seguintes questionamentos:

- a) Explique a ideia expressa em “Eles saíram do mato, mas o mato nunca saiu deles”.
- b) Classifique as orações coordenadas desse período e explique a escolha da conjunção *mas* para conectá-las.
- c) Reescreva o período empregando a locução conjuntiva *no entanto* na segunda oração, após *o mato*. Atente para a pontuação (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2018c, p. 250).

As questões exemplificam como é realizado o trabalho de análise linguística no material, não apenas na interpretação dos textos apresentados, mas também na reflexão sobre a produção de sentido feita pela escolha de determinado conector. Observamos uma pequena tentativa de

levar o estudante a operar sobre a linguagem ao mesmo tempo em que apresenta termos da metalinguagem. Entretanto, o material já entrega ao estudante uma expressão que possa substituir o conector sem ao menos levar a uma reflexão mais profunda sobre tal substituição.

Além disso, mesmo nas questões posteriores, o foco continua sendo no aspecto semântico da conjunção, sem preocupação com o efeito coesivo que ele traz para o texto. Percebemos, com isso, que, segundo os pressupostos de Franchi (2006), o material não apresenta um ensino produtivo da sistematização, que proporcionaria ao estudante a compreensão e o funcionamento da sua língua de modo que ele pudesse fazer uso com autonomia dessa linguagem.

Em um exercício posterior, observamos uma abordagem interessante da tirinha do *Recruta Zero*. No exercício, após questionamentos relacionados à produção de sentido, humor e interpretação da tira, há uma pergunta sobre a conjunção presente na fala do sargento:



- c) A conjunção *e* não tem, nesse contexto, seu valor habitual. Qual o significado adquiriu? Cite uma conjunção que poderia substituí-la mantendo o sentido proposto.
- d) Crie um período em que *e* tenha esse mesmo valor).

**Figura 198** – Atividade sobre o conectivo *e*

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 8º ano, p.252, 2018

Após algumas questões de cunho interpretativo, o exercício demonstra uma reflexão sobre o conectivo *e*, com sentido diferente do habitual. Podemos observar que, mais uma vez, o livro didático fixa seu olhar apenas no aspecto semântico tradicional do conector, ignorando que tal conjunção pode apresentar outras funções recorrentes na língua.

Além disso, aspectos contextuais são ignorados no exercício, o que pode interferir na reflexão sobre o texto verbal na tirinha. Temos, por exemplo, uma situação de hierarquia estabelecida entre as personagens, o que denota uma certa “permissão” da personagem de maior patente poder gritar com a personagem do recruta Zero. Tal reflexão poderia trazer, ainda, a ponderação sobre o uso dessa linguagem num determinado contexto. A troca do conectivo

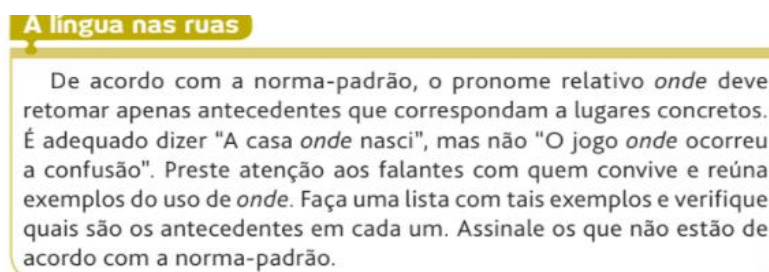
adversativo pelo *e* tem um impacto sociocomunicativo, levando em consideração todo o contexto.

Podemos observar, nesse exercício, a importância do Eixo III para o ensino de gramática na escola, uma vez que situação sociocomunicativa interfere notadamente na escolha de termos, mais precisamente na escolha do conector não esperado pela gramática normativa.

No entanto, quando observamos a abordagem dos conteúdos na análise linguística, o material não utiliza as oportunidades apresentadas pela própria seleção de textos que faz. O livro apresenta uma lista de conjunções com aspectos semânticos equivalentes, mas não traz nenhuma reflexão acerca das diferenças sociolinguísticas entre escolher uma conjunção em detrimento de outra. Que diferença faria um usuário da língua escolher entre os conectores *mas* e *no entanto*, por exemplo? Ou ainda reflexões sobre a escolha do *e* ao invés do *mas*. São oportunidades dispensadas que ampliariam o repertório sociolinguístico do estudante.

Assim, o trabalho variacionista, através do Eixo III, como uma engrenagem, impulsiona o funcionamento da língua em relação aos outros Eixos, se autocomplementando, demonstrando como todos os Eixos interferem na formação escolar do aluno no conhecimento sobre a Língua Portuguesa. Vieira (2017a) salienta que a relação entre os Três Eixos deve ser de complementaridade, com o Eixo da sistematização, por meio de atividades reflexivas, sendo transversal aos demais.

Seguindo a análise, no livro destinado a alunos do 9º ano, a abordagem feita sobre orações subordinadas segue o mesmo estilo apresentado anteriormente. Porém, nesse volume, são propostas, por meio de *boxes*, algumas reflexões comparativas acerca da linguagem escrita e da linguagem falada.



**Figura 209** – Boxe “A língua nas ruas 2”

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 9º ano, p.199, 2018.

Os *boxes* “*A língua nas ruas*” remetem a reflexões que devem ser feitas acerca de variedades linguísticas relacionadas ao conteúdo tratado no capítulo. Esse tipo de *boxe* não aparece em todas as unidades da coleção.

Vemos na figura acima uma informação apresentada para realização de uma atividade com reflexão coletiva. É pedido aos estudantes que realizem uma pesquisa sobre o uso do pronome relativo *onde*, a partir de exemplos que o próprio *boxe* apresenta. Na indicação da atividade, percebemos que o material aponta para possíveis equívocos de uso desse pronome, porém não são apresentadas as regularidades que possam explicar o funcionamento do pronome *onde* em contextos diversos, sem reflexões sobre as possíveis causas para essa variação linguística.

Há uma indicação para o docente, ao lado da página, que pondera sobre a divergência entre autores com relação ao uso referindo-se a lugares não concretos. A nota ao professor propõe uma reflexão coletiva sobre essa “inadequação”, com a reescrita de frases de acordo com a norma-culta. Apesar disso, o Manual apresenta ao professor que há divergência entre autores de gramáticas acerca desse tema sem se posicionar sobre tal divergência e qual tendência seguirá.

É importante ponderar sobre esse tipo de reflexão apresentada, pois o professor poderá receber do estudante uma resposta como “*No edital, onde se lê “manhã”, leia-se “tarde”*”. O docente poderá falar da inadequação em relação ao que preconiza a norma-padrão e, até mesmo, poderá mencionar a divergência entre autores de gramáticas. Entretanto, vemos que esse tipo de frase aparece na linguagem de usuários da norma culta, em textos oficiais, e é utilizada por grupos prestigiados, mas infelizmente esse ponto não recebe atenção nem no livro do aluno, nem no Manual do Professor. Essa reflexão precisa chegar ao estudante não apenas como divergência, mas também como uma ponderação real sobre o que é norma-culta e norma-padrão.

Outro ponto importante a levantar sobre o material é o fechamento do conteúdo “*período composto*”, no 9º ano, como veremos na figura 19. A coleção foi gradualmente apresentando o conteúdo, em forma de espiral, como indicou que faria. Assim, continuamente, o material vai trabalhando a análise linguística “indo e voltando” no que se refere à produção de sentido, a aspectos semânticos dos elementos gramaticais e à função que o componente gramatical desempenha no texto que está sendo trabalhado.

Assim, o material apresenta mais uma forma de operar com a linguagem de maneira que os aspectos semânticos e sintáticos se mostrem relevantes para execução da atividade, mas,

nesse caso, o estudante poderá “colocar a mão na massa” e observar que a escolha de um elemento coesivo interferirá no sentido produzido.

.....

Entre as orações desse período há uma relação de concessão. Explique esse tipo de relação, valendo-se do trecho como exemplo.

d) O período a seguir também contém uma relação de concessão.

.....

“O vento forte ainda nos trazia o uivo dos cães, embora o som ficasse mais fraco à medida que avançávamos.”

.....

Reescreva o trecho iniciando-o com “O som ficava...”. Use uma oração coordenada adversativa.

e) Como o sentido da audição foi mobilizado nos períodos analisados nos itens **c** e **d** para criar expectativa no leitor?

f) A oração destacada em “O vento forte ainda nos trazia o uivo dos cães, embora o som ficasse mais fraco à medida que avançávamos” exprime uma relação de proporção. Reescreva-a substituindo a locução conjuntiva por outra palavra ou expressão que traduza a mesma ideia.

g) Que relação de tempo a conjunção *enquanto* expressa no trecho “Os galhos das árvores se entrechocavam enquanto seguíamos pela estrada”? Relação de simultaneidade.

.....

isso não acontecia.

8d. O som ficava mais fraco à medida que avançávamos, porém (mas, todavia, no entanto etc.) o vento forte ainda nos trazia o uivo dos cães.

8e. Os sons dos uivos dos cães e do sopro do vento permanecem sempre presentes, criando uma sensação de insegurança, desproteção, que é relevante para criar o efeito de medo e apreensão em relação aos fatos que serão narrados.

8f. Sugestão: [...] à proporção que (conforme, ao passo que) avançávamos.

**Figura 20** – Exercício sobre orações adverbiais

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 9º ano, p.239, 2018.

No exercício acima, a reflexão proposta parte da reescrita de um excerto do texto, objetivando outro efeito semântico, comparando, nesse caso, uma oração subordinada adverbial concessiva a uma oração coordenada sindética adversativa. Observamos que o material tenta utilizar uma metalinguagem contextualizada. No entanto, o que vemos é que todas as questões se detêm a aspectos semânticos, porém a reescrita proposta, que modifica a estruturação do texto (uma manchete de jornal), não recebe nenhuma observação sobre o peso informacional que as mudanças causam.

O exercício ilustrado acima indica uma substituição na reestruturação do texto trabalhado. Porém, não leva o estudante a ponderar sobre as diferenças de sentido produzidas pela oração subordinada adverbial e pela coordenada adversativa, que vão além de diferenças semânticas, são também questões de ordem sintática. Sem esse ensino realmente produtivo, o estudante não desenvolve a autonomia para as leituras e produções de texto que fará socialmente.

Assim, consideramos que o caminho tomando pela coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, para o Ensino Fundamental (Anos Finais), nas seções de análise linguística, não seguiu exatamente o que propunha no Manual do Professor. A coleção tem uma proposta de apresentar aos estudantes o que preconiza a norma-padrão. Isso é

contestado em nossa análise, pois designa uma visão limitada de ensino, com isso o livro se apresenta como uma alternativa de ensino mais reflexivo pautado em textos com usos reais e debates sobre uma língua heterogênea. No entanto, a visão sobre a norma-padrão prevaleceu e o que vimos, de fato, foi um ensino metalinguístico sem finalidade reflexiva, apenas com uma roupagem nova.

É importante salientar, ainda, que a coleção também se propôs a seguir o que indica a proposta da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental, entretanto ponderamos aqui que há a necessidade de rever o olhar que deve ser dado à abordagem do componente gramatical com relação às variantes da língua portuguesa tanto no documento norteador como pelo livro. Dessa forma, consideramos que o ensino de língua apresentado na coleção ficou simplório e pouco reflexivo, utilizando o texto no ensino de gramática sem de fato ter um olhar amplo sobre a língua como estrutura e como um sistema heterogêneo.

Além disso, observamos que as etapas de ensino que fazem parte do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, não se complementam de nenhuma forma e, ao que parece, o que falta na primeira etapa, por talvez ser cedo demais para os alunos da fase inicial, também não é abordado ou trabalhado na fase seguinte. Como, por exemplo, o uso de conectores diferentes do que indica a norma-padrão, no trabalho com preposições analisado na seção anterior: “De que horas você vai ao cinema?” e “A que horas você vai ao cinema?”. Assim, lacunas vão sendo deixadas na educação linguística do aluno, esperando que a fase seguinte da Educação Básica possa suprir essa ausência. Analisaremos agora a coleção do Ensino Médio e veremos se coube a essa fase de ensino cumprir tal missão.

### **5.2.3. Coleção “Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem” (Ensino Médio)**

Sabendo que se trata de um material cujos autores são os mesmos da coleção destinada ao Ensino Fundamental/Anos Finais, há uma expectativa de que se faça uma ampliação e um aprofundamento não só da metodologia utilizada, como também dos conteúdos. Como já vimos, no Manual do Professor, a coleção apresenta-se com intuito de progredir dentro de propostas na mesma fase de ensino, em que os 2º e 3º anos são aprofundamentos do 1º ano. Ou seja, não há, na proposta feita pelos autores, algo que remeta a uma progressão entre as coleções das duas fases. Assim, analisamos a coleção munidos dessas informações e cientes de que o material

didático da coleção anteriormente analisada deixou lacunas que precisam ser sanadas até o fim do Ensino Médio.

Na seção intitulada “*Refletindo sobre a língua*”, nas unidades<sup>34</sup> de *Linguagem*, há uma proposta que se inicia a partir da reflexão de diversos gêneros textuais com o objetivo de que o estudante consiga raciocinar sobre as questões gramaticais a partir dos efeitos de sentido produzidos pelo texto lido.

Similarmente ao material do Ensino Fundamental, os autores propõem um trabalho que irá aprofundando na temática com a seção chamada “*Para dar mais um passo*”, em que se pretende analisar o componente gramatical em estudo “no aspecto composicional, discursivo ou estilístico a que se articula” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016a, p. 368). Os autores buscam no gênero a materialidade da língua, indicando que irão trabalhar com uma variedade de linguagens e ver a língua em suas heterogeneidades. Tal promessa não se cumpre na prática e o que vemos é a coleção do Ensino Médio oferecer uma visão também fixada na norma-padrão, como as coleções das fases anteriores.

Analisando o corpo do material, no livro destinado ao 1º ano do Ensino Médio, na unidade *Linguagem, comunicação e sentidos*, há um capítulo, *Fatores envolvidos na comunicação*, em que temos um trabalho destinado aos elementos de textualidade, tais como intertextualidade, contexto, informatividade e, ainda, coesão e coerência.

Os dois últimos pontos nos chamam a atenção para verificação de quais elementos estão sendo trabalhados na coesão e na coerência textual e se o uso de conectores é um fator a ser explorado com estudantes do 1º ano, uma vez que eles já tiveram contato com os conectores nos dois últimos anos do Ensino Fundamental. Era de se esperar que, ao fazer esta análise, esse seria o momento de preencher as lacunas deixadas pelo trabalho anterior, pautado predominantemente em aspectos da norma-padrão. Porém, mais uma oportunidade foi perdida.

No capítulo, após a explanação dos elementos de textualidade, o material vai conduzindo os alunos a observarem esses elementos na construção do texto com atividades de interpretação de tirinhas. No entanto, podemos observar que, na explanação, os elementos de textualidade *coesão e coerência* são muito simploriamente explicados, de tal forma que poderíamos considerar uma explicação para estudantes no Ensino Fundamental.

---

<sup>34</sup> As unidades destinadas ao estudo de linguagem são compostas por capítulos subdivididos, normalmente, em quatro seções: *Pra começar*, *Refletindo sobre a língua*, *Para dar mais um passo* e *Você já viu isso antes*. Essa última seção não está presente em todas as unidades, funcionando como uma revisão de conteúdos anteriores.

### ► Coesão e coerência textuais

Por sua importância, os tópicos "Coesão" e "Coerência" serão desenvolvidos ao longo dos três volumes paralelamente aos estudos de aspectos morfológicos e semânticos. Aqui, pretendemos apenas familiarizar o estudante com os conceitos.

Para que um texto tenha uma unidade de sentido, precisa contar com conexões gramaticais que articulem as ideias. Na breve mensagem de celular reproduzida ao lado, a conjunção *porque* estabelece uma relação de explicação entre as duas orações. Além dela, a forma verbal *coloque*, no modo imperativo, expressa um pedido dirigido ao interlocutor, reforçado pela expressão *por favor*. Tais articulações são responsáveis pela **coesão textual**, isto é, pela "costura" das ideias, realizada por meio de mecanismos que permitem encadear componentes do texto.

Repare, agora, no significado da mensagem. Uma primeira leitura poderia sugerir um sentido absurdo: que relação lógica haveria entre a demora do pai e colocar o frango na geladeira? A inserção do texto em um contexto doméstico, porém, é suficiente para criar a coerência: o atraso do pai justifica que a refeição destinada a ele seja guardada na geladeira, para que não estrague. A **coerência textual**, portanto, é a relação harmônica entre os sentidos de um texto, garantida pelos elementos textuais e extratextuais, que asseguram uma unidade de sentido inteligível aos interlocutores.

Por favor, coloque o frango na geladeira, porque o papai vai demorar. bj

**Figura 211 – Coesão e Coerência**

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 1º ano, p.289, 2016.

Sobre a figura 20, podemos enfatizar que o papel conector sequencializador também não foi apresentado aos estudantes, embora já tenha havido o contato com essas palavras no aspecto morfológico e sintático no Ensino Fundamental. O que temos é uma promessa ao professor, no canto direito, acima, reconhecendo a importância do estudo da coesão e da coerência, comprometendo-se a realizar tal explanação paralelamente a conteúdos morfológicos e sintáticos.

Na atividade, perceptivelmente destinada à reflexão sobre coesão e coerência, o material utiliza um texto sobre os 150 anos do lançamento de *Alice no país das Maravilhas*:

### **Nos 150 anos de "Alice", lançamentos vão de HQ a livro de empreendedorismo**

"Alice não achou muito fora do normal ouvir o Coelho dizer para **si** mesmo 'Oh puxa! Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!' (quando ela pensou nisso depois, ocorreu **lhe** que deveria ter achado estranho, mas na hora tudo pareciam muito natural); mas, quando o Coelho tirou um relógio do bolso do colete, e olhou para **ele**, apressando-se a seguir, Alice pôs-se em pé e **le** passou a ideia pela mente como um relâmpago, que **ela** nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-**lo** saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca.

"No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali."

A viagem de Alice ao mundo surreal que a garota encontra dentro da toca, com personagens como o próprio Coelho, o gato Cheshire e o Chapeleiro Maluco, tornou-se um dos maiores clássicos da literatura mundial: "Alice no País das Maravilhas" [...].

CASARIN, Rodrigo. Publicada em: 28 maio 2015. Disponível em: <<http://em.retenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2015/05/28/alice-no-pais-das-maravilhas-faz-150-anos-e-editoras-preparam-lancamentos.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2015. (Fragmento).

A presença de um coelho vestido, que fala e consulta o relógio.

- O que justifica a caracterização da cena envolvendo Alice como "surreal"?
- A personagem percebe que sua experiência é "surreal"? Justifique.
- A coesão do texto é garantida, em grande parte, pelo uso de pronomes que retomam palavras já usadas no texto, evitando sua repetição. Copie no caderno os referentes desses pronomes, destacados no texto: *si, lhe, ele, ela e lo*.

Si: Coelho; lhe: Alice; ele: relógio; ela: Alice; (lo): Coelho.

3. b) Sim. Ela tem uma percepção súbita de que aquela circunstância é anormal.



O escritor inglês **Lewis Carroll** (1832-1898) foi também pesquisador, fotógrafo amador e professor de Matemática. Sua principal obra foi escrita a pedido de Alice, uma criança amiga da família, para quem Lewis havia contado a história da menina que caiu na toca do coelho.

**Figura 22** – Exercício sobre o livro Alice no país das maravilhas

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 1º ano, p.290, 2016.

Podemos observar que o livro destaca no texto apenas os elementos coesivos anafóricos, dando maior ênfase a esses elementos no exercício seguinte. Apenas um único quesito refere-se a uma “antecipação de informações”, em que se espera do aluno a resposta “*tornou-se um dos maiores clássicos da literatura mundial: ‘Alice no país das Maravilhas’[...]*”.

No texto utilizado para o exercício, observamos outras oportunidades de reflexão sobre a coesão e a coerência textuais, tais como “*mas, na hora tudo parecia natural*”, “*mas, quando o coelho tirou o relógio do bolso do colete*”. Apesar de supormos que o estudante do Ensino Médio, na grade de divisão de conteúdos destinados às séries dessa fase de ensino, comumente apresentada pelos materiais didáticos, não tenha tido contato com os conteúdos ligados a esses conectores durante o ano letivo do livro em questão, tais como *conjunções, orações coordenadas e subordinadas*, não podemos deixar de lembrar que se trata de alunos do EM que já tiveram contato com o estudo desses conteúdos de alguma maneira.

Ao que parece, o material isola-se em sua fase de ensino e recomeça o estudo de língua com os mesmos conteúdos vistos nas fases anteriores da Educação Básica (excetuando literatura). É essencial ressaltar, portanto, que, por se tratar justamente de estudantes de EM, que já tivessem uma noção mais aprofundada desses aspectos de textualidade. O que vimos é que a coleção anterior não tratou desses aspectos e a coleção para o EM trouxe pontos muito reducionistas, desprezando que os estudantes já tenham tido contato com outros conteúdos linguísticos.

A BNCC traz em seu documento norteador a importância de incentivar a prática leitora de forma inter-relacionada às práticas de uso e reflexão, ou seja, relacionada à gramática. O documento apresenta a importância do trabalho com coesão e coerência como reconstrução da textualidade e como progressão temática, além de estabelecer relações entre as partes do texto através de elementos coesivos (BRASIL, 2017, p, 73).

Mas, ao analisarmos o exercício e a explanação sobre coesão e coerência, temos a impressão de que tudo está começando a ser apresentado ao estudante, como se sua vida escolar estivesse iniciando naquele momento. É de fundamental importância que o aluno reflita sobre como os conectores sequenciais se comportam no texto e, com isso, observe seu uso em produções textuais e como eles agem no encadeamento do texto.

No terceiro volume da coleção, destinado aos alunos do 3º ano do EM, o conteúdo coesão textual é novamente apresentado. No entanto, isso ocorre na seção referente à produção de texto, em unidade intitulada “*O domínio do discurso jornalístico*”. Embora o material tenha

prometido no livro do 1º ano um aprofundamento desse conteúdo em outras partes da coleção e, mesmo se tratando de um livro destinado aos concluintes do EM, o conteúdo é trabalhado de forma fragmentada, apresentando apenas a *coesão textual por substituição* e, mais uma vez, os conectores sequenciais não são abordados.

Esse conteúdo foi relacionado ao trabalho com resenhas críticas, enfatizando seu papel de retomada de informações no texto à medida que novas informações são acrescentadas. O livro demonstra alguns exemplos, como recursos de substituição utilizados na resenha em estudo, e não amplia a reflexão com outros elementos coesivos que também são utilizados no texto:

|                                                                                                 |                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pronomes</b>                                                                                 | "Para um determinado filme cair em desgraça comigo, <b>ele</b> precisa ser um desastre."                    |
| <b>Advérbios</b>                                                                                | "Não vejo <b>aqui</b> um candidato a <i>hit</i> como 'Zé Assassino Compulsivo' [...]."                      |
| <b>Sinônimos/palavras de sentido próximo</b>                                                    | "Sutil e delicada são as palavras que melhor definem esta linda <b>película</b> ."                          |
| <b>Expressões descritivas</b>                                                                   | "Acontece que <b>o longa-metragem de Ribeiro</b> não fala de uma história de amor convencional."            |
| <b>Hiperônimos (termos de sentido mais amplo) e hipônimos (termos de sentido mais restrito)</b> | "Esta pequena <b>obra de arte</b> , dirigida e escrita pelo desconhecido paulistano Daniel Ribeiro, [...]." |

**Figura 223** – Tabela para recursos de substituição

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 3º ano, p.183, 2016.

É possível perceber que outras formas de estabelecer coesão no texto não foram exemplificadas, uma vez que nesse ponto do material o estudante já havia tido contato com os primeiros conhecimentos acerca de elementos de textualidade no 1º ano, além de conhecer as classes gramaticais apresentadas no 2º ano.

No texto lido, há algumas possibilidades interessantes de trabalho que permitiriam reflexões importantes, como “*O foco do novo trabalho, no entanto, está no conteúdo das faixas, não apenas em seu formato*”, e “*Não vejo aqui um candidato a hit como ‘Zé assassino Compulsivo’, ‘Eu não preciso de ninguém’ ou Tic-Tac’.*”

Ou, ainda, comparativamente às possibilidades do primeiro texto apresentado na abertura da unidade, outros exemplos deixados de lado: “*Sim, eu sei que a história talvez pareça um grande clichê. Mas, o que não é clichê quando nos apaixonamos pela primeira vez e temos apenas 14 anos?*”, “*Em diversos momentos, simplesmente esquecemos que o personagem de Lobo não enxerga, pois seus desejos e preocupações são os de um garoto comum.*”, “*Todavia, não custa nada dizer que ele conseguiu tocar o meu coração e por tudo isto receberá nota máxima.*”

Assim, a ampliação e o aprofundamento desse tema seriam totalmente possíveis, inclusive utilizando nomenclaturas gramaticais, demonstrando como o conhecimento da estrutura da língua promove uma operação sobre a linguagem de forma mais consciente a partir de reflexões linguísticas, como indicou Vieira (2017c, p. 1-2).

Ao que parece, o material, ao trabalhar com o conteúdo de coesão, preocupa-se muito mais com repetições que os alunos podem fazer nos seus textos ou com questões anafóricas. Como vimos no quadro 1, na fundamentação desta pesquisa, Antunes (2009) expõe várias formas de se estabelecer coesão num texto e confirma o papel conector das conjunções, preposições, advérbios e locuções adverbiais (NEVES, 2011 *apud* VIEIRA, 2019b, p. 67). Destaca justamente a íntima relação entre texto e gramática e aponta que “‘conexão’, ‘coesão’ e ‘referenciação’ são propriedades fundamentais à construção dos sentidos micro e macrotextuais”. Dessa forma, as aulas de português podem e devem contemplar esses aspectos como forma de demonstrar o papel que a gramática tem para a estruturação e produção de sentidos.

O que podemos perceber é que, nesse ponto do ensino, o estudante já tem base para que possa refletir sobre o papel dessas classes gramaticais como estruturadores do texto, sequenciando as ideias. Apesar de todas essas possibilidades, o material fica preso a um estudo sem aprofundamento, que não propicia um estudo produtivo, como intencionou Franchi (2006).

No que se refere ao estudo das conjunções, a coleção destina ao volume 2 a incumbência do trabalho com as classes de palavras. As conjunções e as preposições são apresentadas em uma unidade intitulada “*palavras relacionais*” e, diferentemente da coleção do Ensino Fundamental, o material apresenta o conteúdo de conjunções separado do conteúdo sobre período composto apresentado no material para alunos do 3º ano do EM.

Ao trabalhar as conjunções como classe gramatical, o livro utiliza uma definição morfossintática, no entanto a abordagem nos exercícios e as exemplificações não utilizam esse tratamento e o enfoque passa a ser sintático-semântico:

Conjunção é uma palavra invariável, responsável por conectar termos ou orações estabelecendo relações de dependência entre eles ou mantendo a autonomia das partes. Quando formada por mais de uma palavra, é chamada locução conjuntiva (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016b, p. 348).

Após uma sequência de exemplos em forma de frases retiradas de textos utilizados para reflexões diversas, temos uma breve diferenciação do comportamento das conjunções nas frases. A construção do conhecimento apresentado na figura abaixo demonstra como, a partir

desse ponto, a relação sintática e coesiva do componente gramatical vai perdendo cada vez mais espaço para uma abordagem semântica.

*Às vezes o perigo passa pelas suas mãos*

*e*

*você nem percebe.*

Nessa construção, *e* conecta as duas orações, que funcionam independentemente uma da outra. Foi essa característica que permitiu ao produtor do anúncio criar a pausa expressiva.

Há casos, porém, em que os segmentos conectados não mantêm sua independência. Veja uma reformulação do texto:

*Às vezes o perigo passa pelas suas mãos*

*e*

*você nem percebe **que** ele existe.*

**Figura 234** – Explicação sobre Conjunção

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 3º ano, p.183, 2016.

Em seguida, o material se direciona para uma seção intitulada *Valores semânticos das conjunções*, em que, após uma explicação sobre a função de uma palavra no texto, apresenta uma sequência de valores semânticos com as classificações das conjunções, dividindo-se em *coordenativas e subordinativas*.

Essas classificações seguem uma tendência prescritiva e normativa, não considerando outras possibilidades de sentidos diferentes para as conjunções que não sejam as que estão na lista apresentada.

- **Adversativa**

*Comprou o livro, porém não o leu.*

estabelece relação de contraste, oposição

Outras conjunções (ou locuções conjuntivas) coordenativas adversativas: *mas; contudo; todavia; entretanto; no entanto; não obstante.*

**Figura 245** – Explicação sobre conjunções adversativas

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 2º ano, p.351, 2016.

Já elencamos nesta análise o pensamento de Bagno (2021) acerca das conjunções apresentadas como sinônimas dentro do grupo das adversativas. Apenas gostaríamos de enfatizar como essa prática perdura durante toda a vida escolar do estudante: apresenta-se uma lista de conjunções e não se leva o estudante à real reflexão sobre não só valores semânticos, como também comportamentos sintáticos. Vieira (2019b) enfatiza sobre a importância do trabalho com a sistematização, indicando que:

a construção do conhecimento gramatical em termos explícitos, provocada por planejada atividade de metacognição, colabora não só para a reflexão teórico-descritiva acerca do sistema linguístico, mas também para o desenvolvimento de competências (nos planos da leitura e da produção) que exigem diferentes graus de complexidade (VIEIRA, 2019b, p. 61).

Apesar de essas possibilidades não serem consideradas ou apresentadas na explanação, o exercício *Refletindo sobre a língua* considera a possibilidade de troca de uma conjunção por outra “sem alterar significativamente seu sentido”, como vemos na questão d na Figura 25. Esse olhar dos autores do material, indicando que a substituição de um componente gramatical não alteraria significativamente o sentido do texto, demonstra um equívoco de conhecimento linguístico, o que levará os estudantes a também considerar essa possibilidade como verdade nos usos sociais da língua.

O que observamos e precisamos enfatizar, neste ponto da análise, é a dubiedade de postura do material, uma vez que as reflexões e exercícios procuram explorar os aspectos semânticos das conjunções e, contrário a isso, acabam por considerar que esses conectores, ao serem substituídos, não trarão prejuízo à significação.



- A tira explora dois sentidos do verbo *engolir*. Quais são eles? Os sentidos de "deglutir, comer" e de "aceitar".
- A imagem do segundo quadrinho usa uma metonímia para indicar aquilo que o personagem se recusa a engolir. Explique essa ideia. A televisão que o personagem desliga corresponde à mídia em geral; portanto, a parte representa o todo.
- Que relação de sentido é estabelecida pela conjunção *quando* no contexto da tira? Relação de tempo ou temporal.
- Que outro tipo de conjunção poderia ser empregado no contexto sem alterar significativamente seu sentido? Uma conjunção de causa (*porque*), explicação (*pois*) ou de condição (*se*).

**Figura 256** – Exercício Refletindo sobre a língua – 2º ano

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 2º ano, p.354, 2016.

Além disso, precisamos observar as possibilidades de respostas apresentadas ao professor, que, segundo o material, não alterariam o sentido. O que vemos é, sim, uma alteração não só do sentido como da intencionalidade da mensagem pretendida pela tira. Não há qualquer

quesito ou ponderação sobre a mudança de sentido de acordo com a intencionalidade do texto a partir da troca proposta pelo material.

Porém, é nítido que esse tipo de atividade pode induzir professores a explorar um viés que o aluno não conseguirá ver no texto. Ou seja, apesar de o material olhar para o aspecto semântico desses conectores, não considera a heterogeneidade da língua e o que predomina é uma visão normativa, que em nada ajuda o aluno a se tornar mais autônomo na manipulação da linguagem (Vieira, 2019, *apud*, Vieira, 2019b, p 61).

Na figura abaixo, há uma tentativa de apresentar aos alunos a heterogeneidade linguística, prevendo uma ocorrência distinta das possibilidades apresentadas na lista de conjunções com valor adversativo, considerando o valor semântico possível no texto. Essas possibilidades diferentes são exploradas nas questões *c* e *d*:

**2** Leia uma tirinha dos Bichinhos de Jardim.



O caramujo apresenta preocupações de ordem filosófica, referentes a desejos de uma vida mais livre e bela, enquanto a joaninha fala de um desejo ligado à vida prática, banal.

- A tira opõe dois tipos de "preocupação existencial". Explique essa diferença.
- Que função semântica apresenta a conjunção *mas* empregada pelo caramujo? *Mas estabelece relação de oposição (é uma conjunção adversativa).*
- Nas duas últimas falas, *mas* foi substituído por *e*. Houve alteração no sentido da conexão proposta? Por quê? *Não. Manteve-se a função de contraste.*
- Qual é o uso mais comum da conjunção *e*? *A conjunção *e* é a principal conjunção aditiva.*

**Figura 267** – Exercício sobre o “e” com valor adversativo

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 2º ano, p.354, 2016.

Embora o quesito *c* tenha “entregado” a resposta ao aluno, sem questioná-lo acerca do valor semântico, adiante o estudante vai sendo levado a se aprofundar no estudo das conjunções, em uma questão para operar sobre a linguagem, construindo possibilidades discursivas ligadas aos valores semânticos indicados. Ao que parece, o material demonstra ter receio de que os momentos com explanação de conteúdos fujam ao que a gramática normativa indica, e é somente nos exercícios que temos uma reflexão mais real da língua, ainda que de forma muito sutil, avançando muito pouco.

Nesse sentido, podemos apontar que o material do EM não apresenta uma progressão de nível de reflexão sobre a língua. Temos o mesmo tipo de abordagem, sem considerar que

agora se trata de uma nova etapa de ensino. O que vemos é apenas uma diferença na escolha de textos, com uma atualização muito mais comercial que uma adequação às teorias linguísticas. Com isso, as lacunas observadas nos outros níveis de ensino permanecem no EM, sem considerar o que os documentos norteadores indicam.

Vemos essa falta de progressão em outro exercício no mesmo capítulo sobre conjunções. Após a leitura da notícia intitulada “*Reabertura da embaixada cubana tem emoção e protestos nos EUA*”, são inqueridas, aos estudantes, possibilidades de reconstrução do título, considerando os valores semânticos sugeridos.

- c) O título da notícia menciona a “reabertura da embaixada cubana” e “emoção e protestos nos EUA”. Usando essas informações, produza enunciados que expressem as relações de sentido indicadas a seguir. Faça todas as alterações necessárias. *As respostas são sugestões.*

**Causa:** Houve emoção e protestos nos EUA porque a embaixada cubana foi reaberta.

- **Concessão** *Ainda que a embaixada cubana seja reaberta, não haverá emoção e protestos nos EUA.*
- **Condição** *Se a embaixada cubana for reaberta, haverá emoção e protestos nos EUA.*
- **Conclusão** *A embaixada cubana foi reaberta, portanto houve emoção e protestos nos EUA.*
- **Tempo** *Logo que a embaixada cubana for reaberta, haverá emoção e protestos nos EUA.*

**Figura 28** – Exercício com conjunções adversativas

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 2º ano, p.354, 2016

Embora tenhamos um aspecto bastante positivo, de uma manipulação da linguagem, é importante salientar que se trata do mesmo tipo e nível de abordagem que vimos acontecer no material do 9º ano do EF-AF e que também apresentou problemas quanto à visão sobre as reflexões acerca da língua. É o que podemos observar na figura abaixo:

Com base nas imagens a seguir, redija períodos com orações que expressem as relações de sentido indicadas.

a)




Exemplo: Relação de condição.  
*Se chover muito, as ruas ficarão alagadas.*

|                       |                                                            |                               |                                                               |
|-----------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| I. Relação de tempo.  | Enquanto a chuva continuar, as ruas permanecerão alagadas. | III. Relação de consequência. | Choveu tanto que as ruas ficaram alagadas.                    |
| II. Relação de causa. | Como choveu muito, as ruas ficaram alagadas.               | IV. Relação de proporção.     | À medida que a chuva aumentava, as ruas iam ficando alagadas. |

**Figura 29** – Exercício com formulações de sentenças

Fonte: Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem, 9º ano, p.233, 2018.

Esse ponto ratifica a falta de preocupação dos autores em ver no EM a oportunidade de, a partir do maior amadurecimento cognitivo dos estudantes, progredir nas reflexões e debates importantes sobre as regularidades e heterogeneidade da língua.

Outro ponto importante é o fato de o material apresentar o que seriam classificações de conjunções, como outros materiais costumam realizar. As atividades vão se aprofundando pouco a pouco nas reflexões, mas apenas considerando os valores semânticos nos contextos em que são apresentados e ponderando sobre alterações na estrutura da oração. Embora o exercício não se detenha a meras classificações e faz o estudante operar sobre a linguagem, mesmo que minimamente, levando-o a compreender que a escolha da conjunção influencia no sentido que o interlocutor deseja emitir, temos uma ressalva.

O material não guia o estudante nem o professor para reflexões estruturais nas mudanças que podem ocorrer no exercício ilustrado na Figura 28. Como já elencamos, Neves (2011b) aponta que é importante o estudante observar não apenas os aspectos semânticos produzidos pelo componente gramatical, mas também o seu papel estruturador e como isso interfere na produção de sentido. Dessa forma, temos mais um exercício que pode induzir tanto o estudante quanto o professor ao erro, uma vez que as trocas apresentadas geram uma grande alteração de sentido. Além disso, não fica claro, na atividade, se a intenção é manter o sentido original ou

alterá-lo. Mas, alterando-o, nenhum debate sobre isso é feito, o que pode realmente ajudar o estudante a conhecer e operar sobre a linguagem, como propôs Franchi (2006).

Em seguida, o material didático apresenta seção intitulada *Para dar mais um passo*, em que são trabalhados os componentes gramaticais de maneira mais aprofundada. Segundo o Manual do Professor, esta seção “Propõe uma atividade de leitura mais intensa, articulando o componente gramatical em estudo a aspectos composicionais, discursivos ou estilísticos” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016b, p. 388).

Dessa forma, observamos que o material do segundo ano do EM apresenta, na parte de *Linguagem*, uma reflexão sobre a conjunção como operador argumentativo, por meio da qual propõe realizar uma leitura do componente gramatical em sua função textual. Na abertura da seção, o material interliga a conjunção às suas funções textuais de conector, além de enfatizar a distinção entre língua escrita e língua falada.



### **As conjunções como operadores argumentativos na língua falada**

Como você vem estudando, as conjunções e as locuções conjuntivas são responsáveis por conectar partes do texto, evidenciando relações lógicas entre tais partes. Por isso, um bom uso das palavras dessa classe gramatical favorece o encadeamento de dados e a condução do interlocutor a determinadas conclusões.

Vamos verificar, a seguir, como esse importante recurso da língua aparece em um texto falado. Você já sabe que as modalidades escrita e falada da língua têm especificidades.

**Figura 30** – As conjunções como operadores argumentativos na fala

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 2º ano, p.356, 2016.

Apesar de a explanação não trazer os termos “coesão” e “coerência”, fica evidente que se trata disso. E, mesmo que o professor possa apresentar tais termos, não fica claro o porquê de o material não fazer isso, uma vez que é sua proposta apresentar o componente gramatical em sua face textual. Assim como apontou Antunes (2009), a coesão é responsável pela continuidade de sentido através de um enlace gramatical, estabelecida por relações, dentre elas a de conexão.

Além disso, como vimos anteriormente, é promessa dos autores do material não só utilizar os volumes 2 e 3 para aprofundar os conhecimentos apresentados no volume 1, como também, a de o conteúdo de coesão e coerência ser aprofundado paralelamente a conteúdos morfológicos e sintáticos. Dessa forma, não há razão para que não seja apresentado ao estudante que esse componente gramatical desempenha o papel coesivo no texto e, conseqüentemente, isso interfere na coerência textual.

No exercício que segue, após a leitura do texto transcrito de uma entrevista oral, o material vai construindo uma reflexão um pouco mais aprofundada do componente gramatical no texto, diferenciando do trabalho realizado até então. Ao mesmo tempo, compara a escolha do conector com questões socioculturais, evidenciando oposições: escrita e oralidade; formalidade e informalidade etc. Além disso, pondera sobre a profissão da entrevistada e o tema tratado. Todos esses elementos são levados em conta na escolha dos conectores durante a entrevista.

#### 8 Releia este outro:

“Então, quando ela reconhece aquela mensagem que ela viu na televisão, no rádio, na internet, dentro da escola, ela reconhece essa mensagem, esse produto... no espaço, no supermercado, ela vai vocalizar esse apelo, **seja reproduzindo o jingle, ou ela vai... falar**: ‘olha, papai, mamãe, esse aqui é aquele produto que eu vi na televisão ou na escola’”.

*Seja* é parte da locução conjuntiva *seja... , seja...* Reescreva no caderno o trecho destacado em negrito usando a locução e estabelecendo o paralelismo sintático entre as duas partes, isto é, a igualdade de construções.

*seja reproduzindo o jingle, seja falando*

9 Levante uma hipótese: o que teria levado a falante a usar *seja... , ou...* para indicar alternância?

10 Explique por que a pergunta retórica “E como que a gente sabe, né?, quando é uma publicidade infantil ou não?” tem um papel semelhante ao de uma conjunção nesse texto.

11 O comentário lido explicita tendências da língua falada, percebidas tanto em registros formais quanto em informais: o uso de um conjunto mais restrito de conjunções e a repetição delas. Por que você acha que isso ocorre?

11. Resposta pessoal. Na língua falada, o tempo de planejamento é pequeno, o que reduz a possibilidade de o falante buscar variações para a formulação de seus enunciados. Sua preocupação primeira é a manutenção do turno conversacional e a clareza da comunicação, por isso se vale de recursos como a repetição, eficientes na garantia dessa compreensão.

Sobre o boxe “Alguém escreve assim”, a pesquisa provavelmente mostrará o uso da conjunção conclusiva *pois* em situações bastante específicas, como citações de textos bíblicos ou outras publicações antigas, e ainda em alguns textos opinativos (editoriais, artigos de opinião) ou acadêmicos (artigos, teses, dissertações) em que predomina uma redação mais sofisticada. Na discussão, levante os exemplos com os alunos e ajude-os a reconhecer os casos em que a conjunção está, de fato, sendo usada como conclusiva, visto que há grande possibilidade de que encontrem outros exemplos.

#### Alguém escreve assim?

**Figura 31** – As conjunções como operadores argumentativos na fala

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 2º ano, p.358, 2016.

Apesar de apresentar uma maior profundidade na reflexão sobre o papel do conector no texto, demonstrando uma relação entre os Eixos I e II, o exercício acima acaba pecando, mais evidentemente, na reflexão sobre o Eixo III. As questões levam o aluno a ponderar sobre as diferenças entre oralidade e escrita e, induzindo o aluno ao erro, apresentam a ideia de que na oralidade é possível que o uso dos conectores não esteja adequado, por justamente se tratar de um momento de oralidade.

Não há qualquer debate ou ponderação sobre a situação ser uma fala mais ou menos monitorada, uma vez que se trata de uma entrevista. Além disso, existe a possibilidade de fatores discursivo-pragmáticos intervirem na oralidade e conduzirem os sentidos para onde os interlocutores desejam, independentemente dos sentidos canônicos dos conectores e de como eles se comportam na escrita.

O fato é que da forma como o exercício apresenta as questões e as respostas para o professor, pode levar o estudante a considerar que na oralidade “tudo pode”, mas na escrita é preciso maior cuidado. E, como já vimos anteriormente, a visão do material didático é de que a escrita precisa seguir estritamente o que dita a norma-padrão.

Dessa forma, observamos que, apesar de o exercício acima apresentar uma visão mais estrutural do conector e seu papel textual, o livro didático continua a não trazer reflexões relevantes sobre aspectos sociolinguísticos que ajudarão os estudantes a ter uma visão mais ampla do componente gramatical, além do estudo relacionado aos outros Eixos.

Adiante, logo após o exercício, é apresentado um *boxe* sobre a conjunção “*pois*” conclusiva, questionando ao aluno “*Alguém escreve assim?*”. Caso a pergunta fosse sobre a fala, o aluno provavelmente já teria uma resposta negativa pronta. Mas, como indicamos anteriormente sobre a figura 25, e ao compararmos as situações de fala e escrita, observamos mais uma vez um ponto interessante. O material didático em análise apresenta boas oportunidades sobre o uso da linguagem em situações mais e menos monitoradas, como teorizou Bortoni-Ricardo (2014), como veremos na figura abaixo:

**Alguém escreve assim?**

A conjunção *pois* é muito utilizada para iniciar orações que apresentam justificativas ou explicações para o conteúdo da oração anterior, equivalendo a *porque*. Todavia, há também outro uso registrado pelas gramáticas: ela pode funcionar como conjunção conclusiva, com sentido de *portanto*, quando empregada entre vírgulas no meio da oração, geralmente após o verbo. Veja:

*Estudou muito para as provas; obteve, **pois**, um ótimo resultado.*

Será que esse uso é comum? Esta é sua tarefa: entre em um *site* de busca da internet ou em arquivos de jornais e revistas e localize textos em que a conjunção tenha sido utilizada como conclusiva. Se encontrar, copie o parágrafo e anote a fonte (título do texto, gênero, autor e veículo de circulação). Depois, com o auxílio do professor, forme um grupo com colegas e leia com eles os exemplos. Em seguida, conclua: é comum escrever assim? Se a resposta for positiva, tentem determinar em que tipo de texto (gênero e veículo de circulação) ocorre esse uso. Se for negativa, levantem uma hipótese sobre os motivos de essa construção, ainda que conste na maior parte das gramáticas, ter sido abandonada pelos falantes.

*Trabalhe após os gêneros produzidos de que encontrem outros exemplos seguidos por vírgula e se confundam. Com base nos exemplos válidos, mostre à turma que se trata de uma construção possível, mas adotada em situações bastante formais. Aponte também o fato de que a língua está em constante transformação e, por isso, é natural que formas antes comuns acabem sendo subutilizadas pelos falantes, que acabam preferindo outras construções.*

Alguns exemplos de textos:

- “Palestina, o sonho acabou?”, de Clóvis Rossi: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/clovisrossi/2014/07/1487168-palestina-o-sonho-acabou.shtml>>. Acesso em: 6 abr. 2016.
- “O melhor do Brasil”, de Eliane Cantanhêde: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/elianecantanhede/2014/07/1486024-o-melhor-do-brasil.shtml>>. Acesso em: 6 abr. 2016.
- “João 19”, *Bíblia Sagrada*: <<https://www.bibliaonline.com.br/aa+acf/jo/19>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

**Figura 32** – A conjunção “*pois*” com valor conclusivo

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 2º ano, p.358, 2016.

Podemos observar que, a partir do conteúdo do *boxe* e das orientações destinadas ao professor, o material didático traz uma discussão sobre variação linguística e, utilizando os conectores, pondera sobre a variação histórica e sobre o nível de formalidade de textos que utilizam a conjunção “*pois*” com sentido conclusivo. No entanto, ao questionar sobre a escrita e indicar uma pesquisa em textos escritos na internet por parte do aluno, o material vai, mais uma vez, induzindo o estudante a realizar conclusões sem ponderar sobre as variedades

sociolinguísticas, o que poderia contribuir para o aluno observar como aspectos sociais modalizam não só a estrutura gramatical dos textos, como também os discursos.

Outro ponto que devemos observar são os exemplos a serem repassados aos alunos pelo professor sobre o uso de tal conjunção. E, infelizmente, o material do aluno do 2º ano se encerra nessa página, sem que alguns questionamentos fossem feitos sobre os textos indicados como exemplo: Qual é a diferença das notícias selecionadas, que utilizam o conector “pois” conclusivo, em relação aos textos do mesmo portal de notícia que não utilizam? A formalidade apontada pelo material mudou? Existe algum efeito discursivo e persuasivo que fez os redatores dos textos adotarem esse conector mais formal?

Enfim, mais uma vez, o tratamento variacionista trazido pelo livro didático fica preso a uma perspectiva tradicional de olhar para a língua apenas com suas variedades de cunho histórico, regional, formal etc. E, embora o material reconheça a variação linguística, não faz exercícios que de fato levem os estudantes a refletirem sobre questões sociais que reflitam nos textos e possam ajudar os estudantes a realizarem uma melhor compreensão a partir desses pontos.

No material destinado ao 3º ano do EM, observamos uma organização de trabalho com os componentes gramaticais semelhante no ensino de *período composto*. O estudo se inicia a partir da apresentação de um texto, como abertura da unidade, seguida de exercícios para reflexão sobre ele. Depois, uma explanação com apresentação da classificação das orações coordenadas e subordinadas.

Assim como nos outros volumes da coleção, é no exercício que o material vai apresentando questionamentos que levam o aluno a, no final das contas, preocupar-se com classificações e nomenclaturas, sem de fato levar o estudante a ponderar sobre o uso dos elementos conectores em contextos reais e os aspectos variacionistas envolvidos.

- 3 As conjunções podem expressar relações diversas dependendo do contexto. Analise esse aspecto nas manchetes reproduzidas a seguir.

***Procon notifica loja por anunciar desconto de 50% e não cumprir***

Publicada em: 8 ago. 2015. Disponível em: <<http://circuitomt.com.br/editorias/cidades/72124-procon-notifica-loja-por-anunciar-desconto-de-50-e-nao-cumprir.html>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

***Adolescente com Down não pode ser infantilizado e precisa ter autonomia***

Publicada em: 9 ago. 2015. Disponível em: <<http://mulher.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2015/08/09/adolescente-com-down-nao-pode-ser-infantilizado-e-precisa-ter-autonomia.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

***Túnel da Abolição, no Recife, alaga e é interditado no início desta sexta***

Publicada em: 24 jul. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pe/pe/noticia/2015/07/tunel-da-abolicao-no-recife-alaga-e-e-interditado-no-inicio-desta-sexta.html>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

- a) Em qual das manchetes a relação estabelecida entre as orações é exclusivamente de adição? *Na segunda manchete.*  
 b) Que ideias são sugeridas pela conjunção e nas demais manchetes?  
 c) Reescreva as manchetes identificadas no item b trocando a conjunção e por outra que torne mais clara a relação de sentido entre as duas orações.

3. b) Na primeira, e sugere a ideia de oposição, comportando-se como conjunção adversativa; na terceira, de conclusão.

**Figura 33 – As relações expressas pelas conjunções**

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 3º ano, p.329, 2016.

Embora o exercício apresentado na figura 32 questione sobre uma conjunção com valor semântico distinto das classificações tradicionais, não podemos deixar de ressaltar que o material não traz a reflexão dos motivos para isso acontecer, mesmo se tratando de textos retirados de suportes privilegiados socialmente. No quesito “c”, por exemplo, observamos que, após a constatação de que se trata de orações com valor adversativo, o material reforça o que a norma-padrão impõe, pedindo que o estudante reescreva as manchetes para ficar “mais clara” a relação adversativa. Mas por que o material considera que o conector “e”, com valor adversativo, não está claro para o estudante ou para a sociedade que faz uso da norma-culta?

Na verdade, está tão claro, que para responder a essa questão o aluno já teria que ter respondido às duas anteriores, diferenciando o conector “e” aditivo e adversativo. Não há, no livro, nenhuma reflexão sobre essa “inadequação” apontada pelo material, tratando-se apenas de apresentar regras e pedir que os estudantes as sigam.

Na seção “*Para dar mais um passo*”, no capítulo sobre *orações coordenadas*, o material relaciona o conteúdo a *paralelismo sintático*, apresentando uma explanação sobre o tema e evidenciando que não se trata de uma regra gramatical, “mas uma diretriz estilística que contribui para a articulação e a harmonia do enunciado” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016c, p. 329).

Em seguida, os exercícios analisam períodos em que há paralelismo e outros em que o paralelismo não ocorre, levando o estudante a perceber as diferenças estilísticas e a reconstruir frases com o paralelismo sintático esperado. Nesse ponto, temos uma boa articulação que ocorre entre estrutura e produção de sentido. As questões e os boxes ao lado levam o estudante a refletir

que, ao alterar qualquer parte da frase, adaptações serão necessárias para alcançar o sentido desejado.

No *boxe* “*Alguém fala/escreve assim?*”, temos uma nova oportunidade de observar variantes possíveis e os contextos em que isso pode ocorrer.

por exemplo, contribuindo triplamente, na formação de canções, no acesso à cultura e na divulgação da arte, seja fazendo apresentações, seja produzindo sua discografia.

**9 Na sua opinião, as alterações que você fez tornaram o texto melhor em algum aspecto?** Resposta pessoal. O trecho não apresentava erros gramaticais, exceto pelo uso do par “seja... ou”, que não é visto como boa sintaxe. Também não produzia dificuldade na compreensão das ideias, porque o contexto é bastante claro. A construção com paralelismo, entretanto, torna-o mais harmonioso e evidencia as relações de equivalência sintática e semântica, favorecendo a rápida compreensão da ideia transmitida.

**Alguém fala/escreve assim?**

*Não gostaria de doar meu gatinho, mas contudo não vejo outra alternativa.*

Você reparou que na segunda oração desse período há uma redundância, já que foram empregadas duas conjunções (*mas* e *contudo*) para traduzir o mesmo sentido de oposição?

Será que esse tipo de construção é frequente na língua? Forme pares de conjunções adversativas e, usando ferramentas de busca na internet, verifique se é possível encontrar exemplos de seu uso. Anote o exemplo e o endereço do documento em que o encontrou.

Os alunos devem pesquisar exemplos para realizar a atividade. Isso pode ser feito durante a aula, desde que haja acesso à internet. Se puder, inicie o trabalho apresentando o áudio (ou o vídeo) da canção “Saúde”, de Rita Lee e Roberto de Carvalho. Mostre à turma que há um uso proposital da redundância na sequência “Como vai? Tudo bem / Apesar, contudo, todavia, mas, porém / As águas vão rolar, não vou chorar / Se por acaso morrer do coração”. Esse uso tem o intuito de enfatizar uma situação. Depois, ressalte que, em alguns contextos, a redundância é bem-vinda por sua contribuição estilística, enquanto em outros ela resulta de percepção insuficiente do valor das conjunções.

**Figura 34** – Boxe “Alguém fala/ escreve assim?”

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 3º ano, p.331, 2016.

O livro, além de trazer o *boxe* indicando a reflexão a ser feita pelos estudantes, traz ao lado, como sugestão ao professor, uma proposta de trabalho com a música de Rita Lee e Roberto de Carvalho, “*Saúde*”, em que há o uso de conjunções adversativas de forma redundante, demonstrando que o emprego na canção não é um erro ou uma inadequação, mas se relaciona à intencionalidade dos compositores para produzir sentidos.

Essa postura de demonstrar determinados usos da língua por artistas, de modo geral, é uma forma de explicar regularidades possíveis a partir de uma licença poética, porém não temos nenhuma reflexão sobre o uso cotidiano dessas estruturas e se elas estão adequadas ou não para além do uso artístico.

Adiante, temos o trabalho com as orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. A estrutura de apresentação do conteúdo segue a mesma lógica, com um trabalho voltado muito mais para o sentido que a conjunção e a oração subordinada produzem no texto. No entanto, a operação com a linguagem ocorre de maneira mais sutil.

Embora estudiosos, como Bechara (2015), considerem apenas as conjunções coordenativas como conectores, por ligarem estruturas de mesmo nível sem hierarquização, seguiremos nossa análise para o estudo de orações subordinativas baseada em Antunes (2009), que afirma que, para haver conexão, palavras como conjunções, preposições, advérbios e suas

locuções podem estruturar a sequencialização das ideias no texto. Além disso, para a autora, todo recurso coesivo é um sequencializador em potencial.

Observamos que há uma maior preocupação em que o estudante perceba que a oração subordinada substantiva tem a mesma função de elementos gramaticais num período simples.

**3** Proponha uma redação que transforme o período composto da segunda fala (dois últimos quadrinhos) em um período simples. *O problema foi a quebra de todos os brinquedos.*

Seguindo as demais tirinhas dessa série, o personagem revela uma visão de mundo bastante amargurada e, em certo sentido, egocêntrica, já que a culpa por um mundo ruim é dos outros: aqueles que “quebraram todos os brinquedos”.

Como você percebeu ao transformar o período composto em simples, *que quebraram todos os brinquedos* é uma **oração subordinada substantiva**, porque exerce uma função característica do substantivo. No período simples, o substantivo pode funcionar como **sujeito, predicativo do sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, aposto e agente da passiva**.

Para verificar qual dessas funções a **oração subordinada** exerce, é preciso analisar sua relação com a oração de que depende, a **principal**. Veja:

#### Figura 35 – Operando sobre a linguagem

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 3º ano, p.335, 2016.

Assim, os pedidos de refacção ocorrem nesse direcionamento, não havendo outras propostas que peçam ao aluno uma reconstrução ou observância da escolha entre uma estrutura sintática com período simples e um período composto.

Na explicação sobre orações adverbiais, o material apresenta uma estrutura semelhante à usada para as orações coordenadas, em que são dadas as classificações com uma lista de conectivos que compartilham o mesmo valor semântico.

Através de um *boxe*, o material apresenta ressalvas quanto ao compartilhamento de conectivos pelas orações coordenadas sindéticas explicativas e as subordinadas adverbiais causais, porém a distinção é feita através de diferenciações semânticas na relação entre as orações no período composto em questão. “A explicativa apresenta justificativa para ordem, pedido ou declaração subjetiva; a causal apresenta motivo para um fato” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016c, p. 349).

Bagno (2012) pondera sobre essa “estranheza” relacionada às estruturas subordinadas utilizando conjunções coordenativas. Há um problema justamente no enfoque do material didático, que apresenta possibilidade de reflexões apegadas ao aspecto semântico dos conectores, sem expandir para o aspecto sintático. O que acabamos percebendo são escolas de modo geral criando atalhos com os famosos “macetes” para que o aluno consiga, enfim, fazer a classificação correta.

A questão é: para que a classificação correta? Isso fará com que o estudante consiga utilizar todas as variantes cultas de sua língua de forma autônoma? Acreditamos que não, pois

com reflexões que se fixam apenas em classificações com finalidades em si mesmas o estudante não terá as habilidades necessárias para produção e interpretação de textos.

Entretanto, no exercício “Refletindo sobre a língua”, sobre essa semelhança entre as orações citadas, apenas a classificação com o pedido de uma justificativa é explorada na atividade. Os autores poderiam não só apresentar a relação de causa e consequência presente nas orações adverbiais causais, como também levar os estudantes a refletir sobre as diferenças através da construção e reconstrução de frases em que essa diferença ficasse evidente.

**Refletindo sobre a língua**

**1** Leia esta tirinha.

1. a) Por ter ouvido um boato sobre uma possível falta de papel higiênico, a mãe de Armandinho fez um estoque do produto, o que causou seu esgotamento no mercado; porém, em lugar de perceber que foi ela a culpada pelo acontecido, usou a informação sobre essa falta como prova de que estava certa.

ARMANDINHO

Alexandre Beck

a) Muitas tiras de Armandinho chamam a atenção para comportamentos incoerentes do mundo adulto. Como o tema aparece nesta?

b) Reescreva a oração “Eu sei, filho...” inserindo outra que a complementa e seja adequada ao contexto. Depois, classifique sintaticamente a oração que você inseriu.

c) Por que esse complemento foi omitido na tira? *Porque já estava claro no contexto.*

d) Analise as orações do período “Ouvi que ia faltar, e fiz um estoque” para provar que ele é misto. *Ouvi (oração principal); que ia faltar (oração subordinada substantiva objetiva direta); e fiz um estoque (oração coordenada sindética aditiva). A presença de subordinação e coordenação em um mesmo período leva a sua classificação como misto.*

e) Embora seja tradicionalmente uma conjunção aditiva, nesse contexto a palavra e assume um segundo valor. Qual? Sugira outra conjunção que possa tornar essa relação semântica ainda mais clara. *Nesse contexto, a conjunção e exprime ideia de consequência e poderia ser substituída por portanto, por isso e afins.*

f) Por que esse sentido é importante para a construção do humor da tira? *Porque marca uma lógica que, na verdade, é um equívoco.*

1. b) *Eu sei, filho, que o seu quarto está cheio de pacotes de papel higiênico. Oração subordinada substantiva objetiva direta.*

**Figura 36 – Exercício Refletindo sobre a língua – 3º ano**

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 3º ano, p.335, 2016.

Podemos observar, na figura 35, que o material apresenta uma postura bastante semelhante ao tratamento dado às conjunções, como vimos na figura 26. No quesito “e”, por exemplo, mais uma vez o papel do conectivo de origem aditiva, desempenhando papel adversativo, é colocado para o estudante, sendo reforçada a ideia da troca “para deixar o texto mais claro”.

Como vimos antes, essa postura reitera a hierarquização que o material realiza entre a língua utilizada no cotidiano e às regras da norma-padrão, reforçando a ideia de erro, demonstrando que as trocas feitas por todos os usuários da língua não são para adequar-se a

situações linguísticas, mas para seguir as regras do que é “certo”, sem uma reflexão efetiva e profunda.

Embora pareça estar bastante ancorada numa abordagem normativista, o material apresenta, positivamente, orações adverbiais que não têm a classificação indicada pela NGB: as orações subordinadas adverbiais locativa e modal. Essas orações e os sentidos que elas produzem através dos conectores utilizados são apresentados; no entanto, apesar da constatação dessa possibilidade, o material não explora, nos exercícios, a existência dessas construções em Língua Portuguesa, não havendo reflexão sobre isso em situações reais de uso.

### Orações subordinadas adverbiais locativa e modal

Alguns estudiosos apontam a existência de mais dois tipos de oração subordinada adverbial, embora não estejam indicadas na NGB.

- **Oração subordinada adverbial locativa** – equivaleria a um **adjunto adverbial de lugar**, sendo introduzida por *onde*, combinado ou não com preposição: *O rapaz desejava ir para onde os pais moravam.*
- **Oração subordinada adverbial modal** – traduziria a maneira como se realiza o fato expresso na oração principal e equivaleria a um **adjunto adverbial de modo**: *Viajaram juntos sem que trocassem uma única palavra.*

**Figura 37** – Orações subordinadas adverbiais locativa e modal

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 3º ano, p.352, 2016.

O exercício *Refletindo sobre a língua*, por exemplo, utiliza quatro textos para a reflexão sobre o tema do capítulo, porém nenhum traz as orações adverbiais locativas ou modais para observar como produzem sentido no texto, ficando apenas nas exemplificações apresentadas.

Na seção “*Para dar mais um passo*”, outra ocorrência ainda não contemplada pela NGB é apresentada aos estudantes, porém, nesse caso, o material apresenta os exemplos e os utiliza para realizar reflexões necessárias sobre essa ocorrência:

São as chamadas orações intercaladas ou interferentes que costumam ser introduzidas por travessões ou parênteses. São independentes do ponto de vista sintático e traduzem, em geral, um conteúdo subjetivo: comentário, desabafo ou ressalva. Essa classificação não está prevista na NGB, mas muitos estudiosos apontam a existência de orações e mesmo de períodos empregados dessa maneira (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2016c, p. 356).

Nos exercícios que seguem, o material explora orações intercaladas e a proximidade autor-leitor em uma crônica<sup>35</sup> e o valor semântico que essas orações apresentam, além de como

<sup>35</sup> A crônica utilizada na atividade foi a “A freira de verdade”, de Antônio Prata, publicada na Folha Uol na seção *Colunas*.

elas estão ligadas ao sentido que produzem para interpretação e compreensão textual. Por se tratar de orações que, segundo o material, não são introduzidas por conectores, não daremos um enfoque de análise a elas.

1. Os textos do gênero *crônica narrativa* simulam o relato de uma experiência real vivida pelo cronista. Resuma a experiência relatada por Antonio Prata.

2. O que motiva a alegria do cronista expressa no início do texto?  
O fato de o assento ao seu lado estar vago até pouco antes da decolagem.

3. Releia a oração intercalada "– como se o nosso anjo da guarda, num momento de bom humor, resolvesse nos dar uma gorjeta". Como ela se relaciona com o conteúdo do período em que se insere?

4. Levante uma hipótese: por que o cronista escolheu mencionar a figura do "anjo da guarda" nesse trecho do texto?  
Trata-se de uma estratégia de humor, já que o texto passará a tocar na esfera religiosa a partir da introdução da personagem freira.

5. Explique a imagem expressa em "O meu anjo da guarda [...] não só guarda a gorjeta no bolso como me bate a carteira" e relacione-a ao relato.

6. Qual é a posição religiosa do produtor do texto? Relacione-a à reação dele à freira. O cronista informa ser ateu ("não creio em Deus"), daí sua pouca familiaridade com as freiras.

7. Explique a posição ocupada pela oração intercalada "– não sem alguma aflição, confesso –" no período. O comentário é um desabafo que se refere à sensação do cronista ao perceber que a freira sentaria a seu lado e foi colocado logo após a palavra *certeza*, que indica o momento exato dessa percepção.

8. No último parágrafo, o cronista emprega a oração intercalada "me ocorre, num estalo". O que significa *num estalo*? A que percepção está relacionada tal expressão?

9. A expressão "vai que?" tornou-se comum na língua falada em algumas variedades linguísticas do país. Que sentido ela traduz?  
O sentido de incerteza relativa a uma hipótese.

10. Explique o efeito de humor produzido pelo uso dessa mesma expressão no último período da crônica. Embora o cronista se revele ateu, usa a expressão "vai que?" para indicar uma dúvida e explicar que diante dela prefere imaginar que a mulher, que está propositalmente confrontando, é uma personagem perigosa em lugar de uma freira.

11. Um dos períodos do último parágrafo poderia ser transformado em um enunciado intercalado. Qual? Justifique essa possibilidade.

12. O tema da crônica é uma quebra de expectativa irônica em relação à figura de uma freira. Como essa ideia se concretiza no texto?  
O cronista esperava que a freira fosse uma pessoa afável e sem qualquer temor da morte, visto que isso a levaria mais perto de Deus; no entanto, a mulher tem um comportamento severo e demonstra grande medo de voar.

1. O cronista relata que estava em um voo e, a seu lado, sentou-se uma freira, a qual o surpreendeu pelas atitudes pouco afáveis e pelo medo de voar.

3. Por meio de uma comparação, a oração interpreta a sorte em situações comuns – o assento vazio em um avião, a vaga em frente ao cinema e a ausência de fila em um banco – como se fosse um prêmio concedido por um anjo da guarda.

5. A imagem sugere um anjo que não apenas retira o que prometera (o assento vazio), como ainda faz uma maldade, que no caso seria a chegada da freira.

8. Significa "de repente", "inesperadamente" e se refere à criação de uma segunda personalidade para a mulher: a de traficante de drogas.

11. O período "Ora, os desígnios da Providência podem ser inescrutáveis, mas as normas da Anac, não". Ele expressa um comentário pessoal, não narra fatos, daí poder ser transformado em um enunciado intercalado.

A atividade pode ser feita na sala de

**Figura 38** – Orações intercaladas e a proximidade autor-leitor

Fonte: Se liga na língua: Literatura, produção de texto e Linguagem, 3º ano, p.352, 2016.

No entanto, sendo um “fechamento” da unidade sobre orações subordinadas, consideramos uma forma equivocada de realizar isso. O exercício dedicado ao conteúdo de orações intercaladas e a proximidade autor-leitor não trabalha com aspectos estruturais desse tipo de oração e acaba por continuar numa abordagem semântica sem explorar o aspecto estruturador das orações. Além disso, a maior parte das questões é de cunho interpretativo, sem que seu direcionamento esteja ajudando a refletir sobre o papel gramatical das orações intercaladas.

Observamos, portanto, que a coleção analisada, embora seja destinada a alunos do EM, não apresenta uma progressão de reflexões sobre o estudo dos conectores em relação à fase de ensino anterior, não atendendo ao que os documentos norteadores como PCNEM (BRASIL, 1997b) indicam para o ensino dessa fase.

Além disso, observamos que a coleção, mesmo utilizando nova roupagem, apega-se a um ensino prescritivo, sem se aprofundar em reflexões sobre variação linguística e aspectos

sociolinguísticos envolvidos, demonstrando não estarem auxiliando de forma efetiva os estudantes a ampliarem habilidades em língua portuguesa.

Diante desse cenário, cabe apresentarmos uma proposta didática que contemple um ensino amplo de gramática em Três Eixos, considerando a sistematicidade como um eixo transversal a todos os outros. Utilizaremos o nosso objeto, os conectores sequenciais, para apresentar uma abordagem ampla que utiliza a metalinguagem como parte de uma reflexão que ajuda o estudante a elaborar um raciocínio lógico sobre esses conectores. Dessa forma, apresentaremos atividades que partem do Eixo da sistematização, passam pela produção de sentidos no texto e culminam num olhar sobre a heterogeneidade da língua, observando as variedades linguísticas nesse estudo.

## 6. PROPOSTA DIDÁTICA: POR UMA GRAMÁTICA QUE SIGNIFIQUE: CONECTORES SEQUENCIAIS – ESTRUTURA, SENTIDOS E VARIAÇÃO

Apresentamos, a seguir, a proposta didática fundamentada em um ensino amplo, que considera de forma convergente os Três Eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b). Para fins didáticos, a seção 6.1 terá formatação diferenciada das demais partes da dissertação, justamente para evidenciar que se trata de um material didático e, como tal, deve conter fontes, cores e formatação distintas das demais partes do trabalho. Consideramos importante essa distinção, uma vez que a proposta foi elaborada pensando-se no suporte teórico-metodológico que deve ser dado ao docente que, porventura, esteja em primeiro contato com a perspectiva aqui assumida. Nossa intenção é a de que a proposta possa ser realmente aplicável por todos os docentes que desejem experimentar um tratamento diferenciado do que tradicionalmente se faz para o componente gramatical conectores sequenciais. Dessa forma, utilizamos Orientações Metodológicas (utilizaremos ao longo da proposta a OM) além de *boxes* para melhor guiar o trabalho dos professores, considerando que muitos podem não conhecer a proposta de Vieira (2017).

Após a apresentação do material, fazemos reflexões analíticas sobre as atividades elaboradas e consideramos ser mais válido e prático para o leitor que a sequência de atividades seja apresentada antes das reflexões e não em possível apêndice neste trabalho.

### 6.1. PROPOSTA DIDÁTICA

Esta sequência de atividades tem como objetivo maior permitir que os alunos explorem o elemento gramatical *conector* de forma ampla e produtiva, conforme se espera na perspectiva da gramática em três Eixos, tida como subsídio teórico nesta pesquisa (VIEIRA, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b). Dessa forma, foram elaboradas atividades que focalizassem, isolada ou (mais comumente) inter-relacionadamente, os três pilares para uma educação gramatical de qualidade: a sistematicidade das estruturas, a interatividade na produção de sentidos nos textos, e a variabilidade típica de uma língua natural, heterogênea por excelência.

Para o Eixo I, o da sistematicidade, elaboramos atividades que privilegiassem o entendimento dos alunos acerca da estrutura gramatical do português relativamente aos conectores e às conexões de sentenças. Não perdendo de vista o texto como elemento central nas aulas de LP, é necessário que os alunos tenham conhecimentos anteriores ao próprio funcionamento textual, para que realmente se apropriem dos conectores e de sua funcionalidade, superando nossa tradição

secular da gramatiquice e do normativismo (FARACO, 2008), decorando listas de conjunções e meramente identificando seus tipos, subtipos e classificações.

Entendemos que a tão esperada análise linguística (aqui entendida como gramática – ampla e significativa) será mais bem explorada se os alunos souberem operar sobre a língua, refletir sobre suas estruturas, sobre sua organização e possibilidades enquanto sistema. Nesse sentido, as atividades que mais diretamente estão envolvidas no Eixo I dizem respeito a uma análise gramatical cujo foco está na compreensão:

1. da estrutura sintática básica no Português: Sujeito – Verbo – Complementos (S–V–C);
2. das diversas possibilidades de arranjos entre os elementos que formam essa estrutura;
3. dos limites que indicam onde começa e onde termina cada uma dessas sentenças básicas;
4. das possibilidades de articulação entre duas ou mais sentenças.

A soma dessas quatro compreensões permite ao aluno avançar nos estudos sobre os conectores: partem de sua sistematicidade (em atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas) para visualizarem seu funcionamento em usos efetivos, na construção e na progressão de textos, como importantes peças que sinalizam e orientam sentidos diversos na interação verbal (Eixo II). A partir do momento em que estudam os usos, esses alunos ficam fatalmente expostos à incrível dinamicidade/variabilidade própria da língua e aprendem a olhar para o objeto gramatical (aqui, os conectores) com flexibilidade, com adequabilidade, fazendo a necessária associação entre a forma variável do elemento gramatical e os valores sociossimbólicos que essa forma ganha nas dinâmicas sociais (Eixo III). A seguir, começaremos a explorar as atividades mais vinculadas ao Eixo I (podendo, eventualmente, também explorar, em maior ou menor grau, algo dos Eixos II e III), acreditando que o domínio da função dos conectores na língua depende diretamente da compreensão das estruturas que eles conectam: as sentenças.

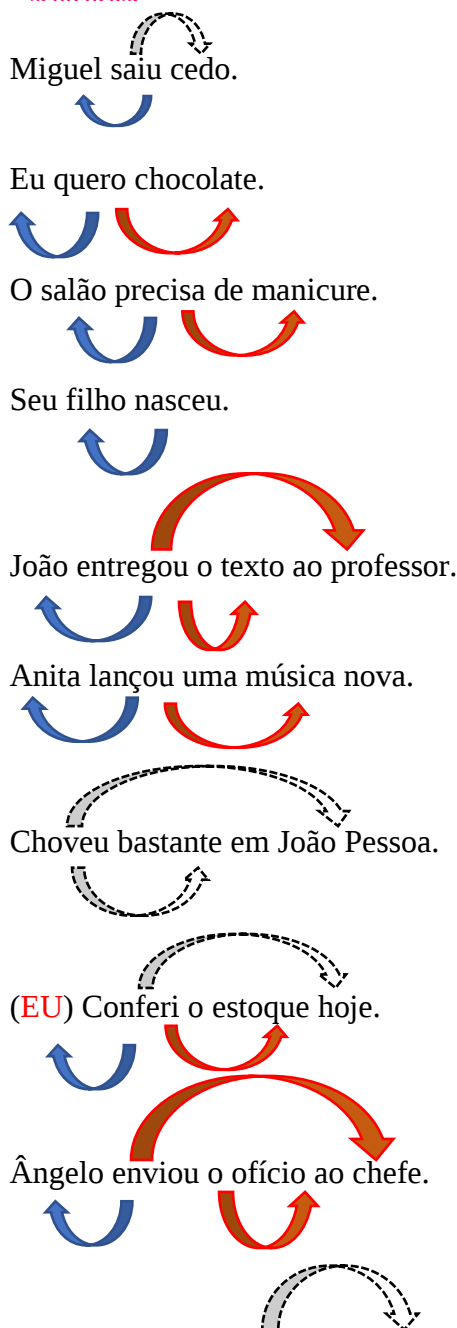
## Estrutura interna das sentenças

Você já parou para pensar que as diversas interações que fazemos com os outros em nosso dia a dia dependem do uso que fazemos de nossa língua portuguesa? Já percebeu que podemos dizer uma infinidade de coisas por meio de sentenças totalmente diferentes, com estruturas muito variadas?

As sentenças a seguir são todas diferentes: nos informam coisas diferentes, apresentam estruturas diferentes, mas há algo comum a todas elas. Observe-as com atenção, discuta com seus colegas e professor e tentem chegar a um consenso sobre o que essas sentenças têm de semelhante: OM: Para este trabalho, seguimos a orientação de Gerhardt (2017, p. 189), para quem o termo **sentença** comporta diversas definições, mas que pode ser assumido como “uma frase declarativa com sentido autônomo”. A sentença, então, irá combinar um determinado referente e o que se diz sobre ele. Geralmente, essa combinação se estrutura em:

SUJEITO – VERBO – COMPLEMENTO (S–V–C). O que estamos levantando como estruturas diferentes, nos exemplos a seguir, é o comportamento do S–V–C, nem sempre o mesmo em cada uma.

Professor, é extremamente importante, nessa fase da proposta, que o aluno consiga observar o que há de comum em todas as orações: o **verbo**. Além disso, através dos questionamentos, é fundamental o reconhecimento do verbo como **palavra-base** (Cf. FERRAREZI JR, 2012) dessas sentenças, pois ele “abre espaço” para outras informações que irão compor a sentença, como o sujeito e complementos verbais. Dessa forma, é preciso enfatizar que nem sempre o número de “espaços abertos” será o mesmo; isso dependerá do verbo na sentença. Leve os alunos a perceberem que saem setas do verbo, justamente para representar visualmente essa relação do verbo com as demais partes que preenchem os espaços que ele abre. Os alunos devem notar que o número de setas não é sempre o mesmo, ou seja, o número de espaços abertos pelo verbo não é sempre o mesmo. Outro ponto importante a ser refletido é a respeito das cores das setas e a direção para onde elas apontam. É importante que o aluno perceba que há estruturas que se alocam internamente no predicado; outras, apontam para o sujeito, à esquerda, com a cor da seta azul, numa direção externa ao predicado. Dessa forma, os alunos devem **compreender a estrutura básica da sentença em português**, formada pelo verbo, pelo sujeito e pelos complementos verbais (S-V-C). Essa é a estrutura básica; há sentenças sem o sujeito e/ou os complementos verbais. Como o objetivo central da proposta é o trabalho com conectores, é necessário que os alunos tenham domínio da sentença, seus constituintes e suas fronteiras, para, então, refletirem sobre a sequencialização e a função dos conectores na articulação das sentenças.



Outro ponto a destacar são as categorias que estamos tomando como partes da sentença. Primeiramente, V serve para toda e qualquer transitividade verbal, incluindo o verbo de ligação. Consequentemente, C engloba não somente os objetos diretos e indiretos, como também o predicativo do sujeito e os adjuntos adverbiais. Não entraremos no âmbito da discussão sobre as diferenças entre objeto e adjunto adverbial. Além de não ser uma discussão simples e objetiva, ela não é fundamental para a proposta, uma vez nos interessar que o aluno domine as fronteiras entre as sentenças a fim de articulá-las adequadamente. Assim, chamaremos C, de forma ampla, complementos verbais, sejam eles **complementos obrigatórios** ou **complementos circunstanciadores** do verbo (Cf. SAUTCHUCK, 2010), apontado muitas vezes como sendo apenas um acessório para o entendimento da sentença. Na tentativa de facilitar a compreensão objetivada nesse momento, optamos por desenhar as setas de C diferentemente, sendo os circunstanciadores apontados por setas pontilhadas, sugerindo “menos peso” que as setas que apontam para os complementos obrigatórios.

Maria e João viajarão na primavera.



### Atividade 1

a) Todas as sentenças vistas são diferentes: apresentam informações diversas e estruturas também diversas. No entanto, ao observarmos essas estruturas diferentes, podemos perceber que há um elemento comum a todas elas. O que é?

A presença do **verbo** é o elemento comum a todas. É possível que os alunos indiquem também a presença de setas. Caso isso aconteça, leve-os a perceber que realmente há setas em todas, mas também as setas são diferentes, nas cores, nos formatos e nas direções para onde apontam. É possível indicar à turma que o elemento comum é uma classe gramatical. Aproveite a discussão para fazer os alunos perceberem que as setas **SEMPRE** saem dos verbos, sendo ele o **ÚNICO** elemento comum às sentenças.



Muitas vezes, as pessoas acreditam que fazer ciência significa somente realizar experimentos químicos, descobrir fórmulas, leis da Física, fazer operações matemáticas. No entanto, também podemos fazer ciência com a linguagem! Vamos, então, trabalhar como cientistas e, aos poucos, tentar encontrar explicações para nossas hipóteses sobre a estrutura e a organização da nossa língua portuguesa!

- ✓ As frases que estamos analisando até aqui chamamos de **sentenças**.
- ✓ Uma sentença pode ser definida como uma **frase declarativa com sentido autônomo**.
- ✓ Todas as sentenças vistas apresentam uma **estrutura diferente**.
- ✓ Mesmo diferentes, na estrutura das sentenças há um **elemento comum** a todas elas.

b) Considerando essas informações, converse com os colegas e professor e tentem chegar a uma hipótese que justifique a resposta dada à questão anterior. Seria uma coincidência a existência desse elemento comum ou deve haver uma lógica no sistema da língua para isso?

Espera-se que os alunos percebam que, por ser a sentença o elemento por meio do qual **declaramos** coisas, **apresentamos** informações, é necessário que todas tenham **verbo**: o verbo indica o que está sendo declarado sobre algo/alguém.

OM: Professor, leve os alunos a perceber que essa função do verbo na sentença faz com que ele seja reconhecido como **palavra-base**. Mais adiante, eles deverão compreender que a palavra-base abre espaço para a inclusão de outra(s) palavra(s) na sentença, formando a estrutura sintática básica no Português: S – V – C, em que sujeito e complementos são os termos que preenchem esses espaços abertos pela palavra-base.

c) Ainda considerando as informações anteriores e suas respostas às questões, explique por que, na sua opinião, há um número diferente de setas em cada sentença.

Espera-se que os alunos compreendam que o verbo, como palavra-base que é, “se responsabiliza” pela presença de outros termos para a formação da sentença; as setas indicam a quantidade necessária de termos para a formação das sentenças, ou seja, as setas indicam quantos espaços são abertos pelo verbo para serem preenchidos pelos outros termos da sentença.

d) Observe que as cores das setas são diferentes e elas apontam para direções diferentes também. Converse com seus colegas e professor e levantem uma hipótese para esse fato.

As setas azuis apontam sempre para a esquerda e as vermelhas para a direita. Isso indica que os termos têm o mesmo comportamento sintático, exercem a mesma função, independente das sentenças: setas azuis, à esquerda, indicam o sujeito; setas vermelhas, à direita, indicam os complementos dos verbos, obrigatórios (setas vermelhas) e circunstanciadores (setas pontilhadas).

### Atividade 2

Observe:

O cachorro maior **mordeu** o filhote.

a) Quantas setas saem do verbo destacado?

Duas.

b) Qual/ quais são sua(s) direção/direções?

Uma seta para a esquerda, apontando para antes do verbo; e uma seta para a direita, apontando para depois do verbo.

c) Qual/ quais função/ funções sintática(s) a(s) do(s) termo(s) apontado(s) pela(s) seta(s)?

A seta para a esquerda indica o sujeito e a seta para a direita indica o complemento verbal.

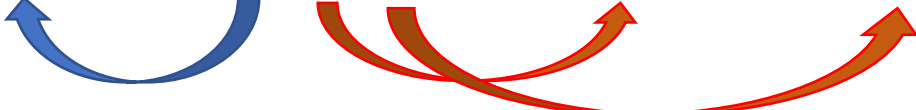
d) Tente inverter a(s) seta(s) e o(s) termo(s) para que ela(s) aponta(m). A inversão causa apenas uma mudança na posição/na ordem das palavras ou essa mudança de ordem causa outras mudanças na sentença?

Espera-se que os alunos compreendam que a ordem sintática tem relação direta com o significado expresso na sentença. Na sentença original, entendemos que o cachorro maior foi quem mordeu o filhote. Fazendo a inversão, a leitura indica que o filhote mordeu o cachorro maior. A interpretação da sentença se altera completamente com a mudança na ordem dos termos.

OM: Embora não seja propriamente o foco da proposta, é relevante fazer os alunos compreenderem que há uma relação entre sintaxe (ordem, combinação, posição) e semântica (o significado expresso). Essa compreensão faz parte do conjunto de conhecimentos sobre a sistematicidade da estrutura sintática em português e é um componente relevante nas práticas de produção de textos, quando as sentenças se articulam em estruturas mais complexas.

Vimos que o verbo vai “abrindo espaços” que devem ser preenchidos para a formação completa da sentença. Quando estudamos a sentença, estamos no campo da **Sintaxe**, que se dedica ao estudo da organização das palavras, da combinação entre elas para a formação das sentenças. Nesse estudo, o verbo ganha destaque, porque ele funciona como a **palavra-base** que tem a função de indicar quantos e quais são os demais termos necessários para a formação da sentença. Dizemos, então, que a palavra-base (verbo) abre espaços para outras palavras e expressões que, combinadas entre si, vão formar a sentença em língua portuguesa. Observe:

| Espaço que a palavra-base abriu | Palavra-base    | Espaço que a palavra-base abriu | Espaço que a palavra-base abriu |
|---------------------------------|-----------------|---------------------------------|---------------------------------|
| João                            | <b>entregou</b> | o texto                         | ao professor.                   |




O verbo **entregar** abre três espaços para serem preenchidos na sentença: (1) *alguém* entrega (2) *algo*, (3) *a alguém*. Os elementos preenchidos mantêm uma relação sintática entre si e a palavra-base (o verbo), formando, assim, a sentença. O verbo, nesse caso, abre um espaço à sua esquerda, que é preenchido pelo sujeito “João” e

abre outros dois espaços à sua direita, que são preenchidos pelos complementos verbais (“o texto” e “ao professor”):

| João | entregou | o texto | ao professor. |
|------|----------|---------|---------------|
| S    | V        | C       | C             |

OM: Professor, utilize este momento para consolidar o que estamos trabalhando até aqui: a **estrutura básica das sentenças** do português brasileiro. Apresente para eles a posição que cada palavra ocupa nessa estrutura. Aproveite para destacar com os alunos que há estruturas, como essa, em que o verbo abre mais de um espaço na posição C.

### Ao docente

Professor, há sentenças que apresentam exceções à estrutura básica com maior regularidade na Língua (Sujeito – Verbo – **complementos**). É preciso atenção para as possibilidades apresentadas pelos estudantes. Por isso, observe essas excepcionalidades e julgue se é necessário apresentar isso a sua turma.

Por exemplo, há situações em que o verbo não seleciona complementos, pois não é necessário para a relação que o verbo, nesses casos, estabelece com outros elementos na sentença.

Seu filho **nasceu**.

Podemos observar que a única informação necessária ao verbo “nasceu” é “quem nasceu”, não necessitando de complementos.

Há situações em que, embora o termo não apareça, sintaticamente, o verbo continua a estabelecer relação com outros elementos implícitos à sentença por causa da desinência do verbo. Na frase abaixo, vemos um verbo flexionado na 1ª pessoa do singular, logo, identificamos que o sujeito do verbo “conferi”, trata-se da palavra “eu” que concorda com o verbo em pessoa e número, mas não aparece não aparece na sentença. O verbo, seleciona ainda outra informação, um objeto direto, o que foi “conferido” pelo sujeito.

(EU) **Conferi** o estoque hoje .

Vamos lembrar que de acordo com a transitividade, alguns verbos não selecionam informações na posição do objeto direto. É o caso de “Eu cheguei cedo.” Ou ainda, não selecionam nenhum argumento: “Choveu bastante em João Pessoa”. Observe que na frase acima, **não nenhuma seta sai do verbo**, uma vez que não há sujeito e a informação de “chover” é autossuficiente para o verbo.

Observe outro exemplo.

Maria e João **viajarão** na primavera

Observe que na frase acima o verbo seleciona dois elementos como núcleos desse sujeito, que chamamos de sujeito composto. Poderíamos, em um contexto diferente dizer “Eles se casarão na primavera”, mas nesse caso, ao utilizar a especificidade de quem são esses “eles”, o verbo obteve duas informações de quem irá se casar: Maria e João, utilizando o conector “e” para informar que um se casará com o outro.



OM: é importante que o estudante reflita sobre a noção de regularidade, que se trata daquilo que é comum, que acontece com maior frequência no português. Nesse sentido, o sujeito e os complementos são elementos comuns na regularidade sintática, nessa ordem: S–V–C, mas é possível outros arranjos sintáticos. Se julgar pertinente, apresente-os aos alunos, mas se certifique de estejam compreendendo a formação da estrutura básica.

### Atividade 3

OM: Este exercício é importante para que o estudante possa operar sobre a linguagem, criando sentenças em períodos simples e com isso refletir sobre os elementos na sentença, quantos são, que posições podem ocupar na sentença e de que modo se combinam. Ao compreender essa estrutura, os alunos compreenderão **as fronteiras** entre as sentenças, o que é fundamental para a compreensão de sua articulação na formação de textos.

Vamos agora criar sentenças<sup>36</sup>, respeitando as relações possíveis entre a palavra-base e os demais elementos que se relacionam a ela. Na primeira linha, você deverá preencher as casas com “Palavra-base” e “Espaço que a palavra-base abriu”. Na segunda linha, você deve indicar a sentença criada por você, preenchendo cada casa com os elementos que representam adequadamente a palavra-base e os espaços abertos. Por fim, na terceira linha, você deverá indicar nas casas o que S, o que é V e o que é C. Não esqueça: explore diferentes estruturas, como nas primeiras sentenças desse material, preenchendo um número diferente de casas, etc. Veja no exemplo abaixo:

| Espaço que a palavra-base abriu | Palavra-base | Espaço que a palavra-base abriu | Espaço que a palavra-base abriu | Espaço que a palavra-base abriu |
|---------------------------------|--------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Eu                              | fiz          | minha tarefa                    | pela manhã                      | ---                             |
| S                               | V            | C                               | C                               | ---                             |

Não esqueça! A posição da palavra-base e dos outros elementos podem ser diferentes, dependendo da sentença que você formular. Por isso, comece sempre pela sentença.

Sugestões de respostas: A mulher ofereceu bolo aos convidados. / Nós imprimimos seus boletos aqui. / Ele gosta de sorvete. / Mamãe preparou o almoço ontem. / A professora entregou a prova aos alunos. / O gato miou à noite toda. É importante que os alunos possam refletir nessa atividade sobre a estrutura básica da oração (S–V–C), além de perceber o verbo como palavra-base e a relação que ele mantém com as outras palavras da sentença. Conduza a atividade de modo que os estudantes possam operar a língua, refletindo sobre sua estrutura e a relação sintática existente. Por questões de espaço, as tabelas têm cinco casas em cada linha, mas esse número poderia ser ampliado, a depender da extensão da sentença. Importante levar os alunos à percepção de que, assim como poderia haver mais casas, nem todas as cinco casas presentes precisam obrigatoriamente ser preenchidas. O verbo determinará essa relação.

a)

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

b)

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

c)

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

d)

<sup>36</sup> Focando no Eixo I, da sistematicidade, utilizamos nessa atividade sentenças sem contexto em busca de um olhar sobre a oração em si mesma e sobre a estrutura que a compõe seguindo os pensamentos de Vieira e Faraco (2020) e Vieira (2020), que apresentam uma ideia de que para ensinar os estudantes a terem uma consciência sintática é necessário analisar a oração, primeiramente fora de seu contexto, isoladamente. Como se trata de um trabalho gradativo, após o olhar sobre as sentenças num trabalho sobre a sistematicidade (Eixo I), o contexto será considerado na estruturação de sentenças em outro momento desta sequência didática, quando articulamos o Eixo I e II.

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

e)

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

#### Atividade 4

Analizamos, até agora, a estrutura da sentença simples, formada por um S–V–C. No entanto, sabemos que nos usos linguísticos que fazemos cotidianamente, são muito frequentes estruturas que combinam mais de uma sentença para formar os textos com os quais interagimos. Por esse motivo, é muito importante que saibamos reconhecer as fronteiras de cada sentença, onde cada uma começa e onde cada uma termina, para, então, começar uma nova sentença e, assim, o texto ir se construindo com a devida progressão.

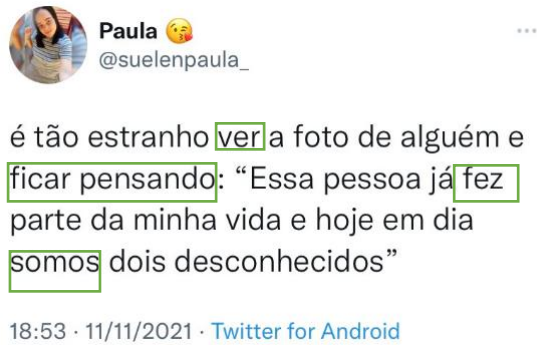
a) As sentenças a seguir formam uma postagem retirada da rede social Twitter. Elas foram separadas em sentenças simples para que você reflita sobre as relações entre cada S–V–C apresentado e indique uma possibilidade de combinação entre eles, formando um único texto. Faça as adaptações necessárias para que as sentenças formem um texto coeso e coerente.

- *é tão estranho ficar pensando;*
- *hoje em dia somos dois desconhecidos;*
- *é tão estranho ver a foto de alguém;*
- *essa pessoa já fez parte da minha vida.*

Embora as respostas sejam pessoais, é importante que os alunos entendam a relação entre as sentenças para poder combiná-las adequadamente. O texto original fala sobre a estranheza de se ver a foto de alguém e pensar que aquela pessoa já tenha feito parte de sua vida e tenham se tornado dois desconhecidos. As possibilidades de combinação podem ser muitas e é justamente esse o objetivo da questão: que os alunos entendam que diferentes S–V–C se organizam também de diferentes formas na construção dos textos. Algumas possibilidades de respostas:

- É tão estranho ver a foto de alguém e ficar pensando: “Essa pessoa já fez parte da minha vida e hoje somos dois desconhecidos”.
- É tão estranho ver a foto de alguém e ficar pensando que essa pessoa já fez parte da minha vida e hoje somos dois desconhecidos”.
- É tão estranho ver a foto de alguém, mas ficar pensando: “Essa pessoa já fez parte da minha vida e hoje somos dois desconhecidos”.
- É tão estranho ver a foto de alguém e ficar pensando que essa pessoa já fez parte da minha vida, mas hoje somos dois desconhecidos”.
- É tão estranho ficar pensando ao ver a foto de alguém que essa pessoa já fez parte da minha vida, mas hoje somos dois desconhecidos.

Veja, a seguir, a postagem original e compare com o texto que você produziu. Analise as semelhanças e as diferenças entre eles. Converse com os colegas e professor e atentem para as diferentes formas que escolheram para sequenciar as sentenças, percebendo, com clareza, as fronteiras entre um S–V–C e outro.



Os verbos estão destacados para que vocês percebam que elementos se combinam com eles para formar cada sentença. Assim:

| Espaço que a palavra-base abriu | Palavra-base   | Espaço que a palavra-base abriu                                           |
|---------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------|
| É tão estranho                  | ver            | a foto de alguém                                                          |
| (é tão estranho)                | ficar pensando | “Essa pessoa já fez parte da minha vida e hoje somos dois desconhecidos”. |
| <b>S</b>                        | <b>V</b>       | <b>C</b>                                                                  |

O espaço que completa “ficar pensando” é formado por dois outros S–V–C:

| Espaço que a palavra-base abriu | Espaço que a palavra-base abriu | Palavra-base | Espaço que a palavra-base abriu |
|---------------------------------|---------------------------------|--------------|---------------------------------|
| Essa pessoa                     | já                              | fez          | parte da minha vida             |
| <b>S</b>                        | <b>C</b>                        | <b>V</b>     | <b>C</b>                        |

| Espaço que a palavra-base abriu | Espaço que a palavra-base abriu | Palavra-base | Espaço que a palavra-base abriu |
|---------------------------------|---------------------------------|--------------|---------------------------------|
| hoje                            | (nós)                           | somos        | dois desconhecidos              |
| <b>C</b>                        | <b>S</b>                        | <b>V</b>     | <b>C</b>                        |

b) Complete as casas em branco, indicando qual o espaço de S, de V e de C em cada uma das quatro sentenças.

c) As quatro sentenças foram combinadas por meio de dois recursos gramaticais diferentes. Quais?  
A primeira e a segunda sentenças se articularam pelo uso da palavra **e**; a segunda e a terceira sentenças pelo emprego do **signal de pontuação** (os dois-pontos); a terceira e quarta sentenças novamente pelo uso da palavra **e**.

d) Que sentidos podem ser depreendidos desses recursos utilizados para ligar as sentenças?

Espera-se que os alunos percebam que o conector **e** sobrepõe sentidos: na primeira ocorrência ele sinaliza mais um acréscimo de informações; já na segunda, ele sinaliza uma oposição de ideias: pessoas que já fizeram parte da vida uma da outra, mas que se tornaram desconhecidos. O sinal de pontuação, nesse caso, não indica propriamente um valor semântico, mas funciona como uma ferramenta que permite completar o que se vinha dizendo anteriormente.

Usamos sentenças para falarmos sobre algo. A sentença básica no português tem a estrutura S–V–C. No entanto, não interagimos com os outros por meio de sentenças isoladas, mas por meio de textos, que são formados, na maior parte das vezes, pela combinação de várias sentenças. Por esse motivo, é fundamental sabermos identificar as fronteiras entre os S–V–C para sabermos ligá-los adequadamente, construindo nossos textos com uma boa progressão. Ao estudar a combinação entre as sentenças, estudamos sua **articulação** e os elementos gramaticais usados para encadear umas às outras, chamados **conectores**.

## Articulação das sentenças

A maior parte das sentenças que estudamos até agora apresentam a estrutura de uma sentença simples, formada por um único S–V–C. No entanto, como você viu no texto do *Twitter*, costumamos criar períodos compostos, ou seja, contendo duas sentenças ou mais.

### Atividade 5

Observe as frases abaixo e reflita sobre as possíveis relações entre elas:

- I) A professora veio hoje.
- II) Os alunos não terão aula.
- III) O feijão queimou.
- IV) Paguei a prestação da televisão.

Agora responda:

a) Quais sentenças acima poderiam ser unidas num mesmo período?

Poderiam ser conectadas as sentenças I e II.

b) Você utilizaria alguma palavra para unir essas sentenças ou elas poderiam ser unidas apenas por um sinal de pontuação? Explique.

Espera-se que o aluno responda a palavra “mas”, vendo o contraste de ações entre as sentenças I e II. Ele deve perceber que, ao unirmos essas sentenças, escolhemos palavras conectoras que indicam um sentido pretendido, de modo a estabelecer uma relação lógico-semântica. Dessa forma, a função do conector é unir as sentenças e indicar as relações lógico-semânticas existentes entre elas.

c) Há sentenças que não poderiam ser unidas num mesmo período? Por qual motivo, na sua opinião, isso ocorre?

As frases I e II, embora opostas, pertencem a uma mesma base de conhecimento: “professora”, “alunos”, “aula”. É importante que o estudante observe como as frases III e IV não fazem parte de uma mesma base de conhecimento, não mantendo nenhum tipo de relação em que se possa fazer a conexão.

Como podemos observar, há sentenças que podem estabelecer uma relação lógico-semântica entre elas por apresentarem uma base de conhecimento comum. Sentenças com uma base de conhecimento comum podem se conectar, entretanto não é possível unir uma sentença a outra sem que elas tenham essa relação e façam parte da mesma base de conhecimento.

Observe as sentenças abaixo, no meme criado pelo perfil “Chiquinha absurda”:

OM: É muito possível que os alunos conheçam o perfil, por ser de grande destaque nas redes sociais, lugares em que eles interagem com alta frequência. No entanto, considerando a faixa etária dos estudantes, caso seja necessário explique quem é a personagem Chiquinha, contextualizando-a em relação ao seriado “Chaves”.



OM: Um ponto relevante a ser levantado com os alunos é que, frequentemente, na oralidade espontânea, costumamos usar o verbo ser, como em: “sinto é ódio!”, o que enfatiza a relação de oposição construída no texto.

Refleta:

d) Na sua opinião, as duas sentenças que compõem esse período mantêm uma relação de proximidade de sentido, ou seja, apresentam uma base de conhecimento comum?

Espera-se que os alunos percebam que as sentenças apresentam uma base de conhecimento comum, uma vez que indicam possíveis sentimentos que a pobreza pode despertar nas pessoas. É importante que o estudante perceba que, quando articulamos sentenças num mesmo período, fazemos isso seguindo uma lógica de proximidade de sentido entre as sentenças. Desse modo, “sentir vergonha de ser pobre” numa sentença e “sentir ódio (de ser pobre)” na outra mantêm uma relação de proximidade, mesmo que estejam em oposição, como sugere a relação lógico-semântica entre elas.

e) Por que, nesse caso, não foi preciso utilizar um conector para articular as duas sentenças? Houve prejuízos para a compreensão do texto?

Espera-se que os alunos reconheçam que não houve qualquer prejuízo à compreensão do texto, porque a base de conhecimento comum que liga as sentenças já é suficiente para sinalizar a relação de sentido entre uma e outra.

f) Caso você optasse por reescrever o período, articulando as duas sentenças por meio de um conector, qual seria? O sentido do texto seria alterado?

É possível que os alunos apresentem como resposta: “Não sinto vergonha de ser pobre, mas sinto ódio”. O conector *mas* é o mais frequente na categoria dos conectores de oposição, mas é possível que algum aluno escolha *porém/entretanto/contudo*. Caso isso aconteça, é um excelente momento para levá-los à reflexão sobre a adequação no uso linguístico. O conector *mas* é o mais frequente, usado em contextos muito variados, mais formais, menos formais, mais monitorados, menos monitorados. Já os demais conectores da categoria ficam mais restritos a contextos de maior formalidade, o que não é o caso da situação textual em questão – o meme. Sendo assim, ainda que gramaticalmente

todos estabeleçam, nesse caso, a mesma relação de sentido, o uso de *mas* é mais esperado e adequado, por ser mais natural. Usar *porém/entretanto/contudo* e outros deixaria o texto artificial, em virtude da discrepância entre a formalidade do conector e a informalidade da situação de interação verbal. Outra possibilidade é o uso do termo *agora*, que também funciona como conector marcando uma relação de oposição entre as sentenças: “Paguei super caro nesse perfume, **agora** é uma porcaria!”; “Não sinto vergonha de ser pobre, **agora** sinto ódio”. É importante que os alunos percebam que o sentido do texto não seria alterado, mas a progressão textual sem conector é mais adequada ao propósito do texto de provocar humor, como veremos na questão seguinte.

g) Uma das características mais evidentes no gênero meme é o humor. Explique de que maneira o humor é construído nesse meme, relacionando sua explicação ao assunto que estamos estudando – a articulação e os conectores textuais.

O humor nesse texto é construído com base na quebra de expectativa que ocorre ao final do texto. Quando lemos a primeira sentença (“Não sinto vergonha de ser pobre”), criamos inicialmente a expectativa de que a continuidade textual se dará com alguma declaração que seja, de alguma forma, oposição a ‘sentir vergonha’ e, por extensão, oposição a qualquer sentimento negativo relacionado à pobreza. É como se esperássemos uma continuidade textual que indicasse uma avaliação positiva sobre si e sua condição socioeconômica. No entanto, a segunda sentença (“Sinto ódio”) se articula à primeira e a relação que estabelece não é a de oposição a ter algum sentimento negativo sobre a pobreza, mas uma certa oposição (uma distinção) em relação ao sentimento de ser pobre, que continua sendo negativo: o que antes indicava vergonha agora indica ódio. Além de manter a ideia de um sentimento negativo sobre a pobreza, a segunda sentença evidencia um sentimento negativo ainda maior, mais forte, o do ódio. A ideia de oposição que se mantém (vergonha x ódio) permite que a articulação das sentenças fosse feita usando-se um conector de valor adversativo. É essa quebra de expectativa que produz humor no meme; e os alunos devem compreender que a quebra de expectativa está diretamente relacionada ao não uso do conector explícito no texto, já que o conector dá pistas, sinaliza para a relação de sentido entre as sentenças. Um conector de oposição atenuaria a ‘surpresa’ que o leitor tem ao saber que o outro não sente vergonha de ser pobre, mas sente ódio!

Observe a seguir:

Não sinto vergonha de ser pobre, **porque...**

h) O enunciado está incompleto. Na sua opinião, o que poderia complementar a sentença?

Espera-se que o estudante consiga perceber que a sentença seguinte ao “porque” evidencia uma relação de explicação/ justificativa em relação a não sentir vergonha de ser pobre. Uma possibilidade seria “Não sinto vergonha de ser pobre, porque ser pobre não é defeito”; ou “Não sinto vergonha de ser pobre, porque vergonha é falta de caráter”.

i) Compare o sentido do texto que você produziu no item c) com o do item e). Eles são semelhantes ou diferentes?

Espera-se que os alunos percebam que são relações de sentido diferentes. Ao usar o conector **mas** (ou outro da categoria), a relação estabelecida é de oposição entre os sentimentos que a pobreza pode provocar: vergonha versus ódio. Já no item e), o texto criado vai sinalizar uma relação de explicação, de justificativa para o fato de não sentir vergonha de ser pobre. Leve os alunos a perceber que o sentido se altera e que os conectores têm uma função importante nessa alteração, uma vez que eles dão ‘pistas’ das relações lógico-semânticas que se estabelecem entre as sentenças.

j) Observe: “Não sinto vergonha de ser pobre, porque amo a riqueza”. É possível articular as sentenças dessa forma?

Espera-se que os alunos reconheçam que amar a riqueza não explica o fato de não sentir vergonha de ser pobre. A relação de sentido não se estabelece; o texto fica incoerente.

Embora tenham uma base de conhecimento comum (pobreza e riqueza), o conector não indicou o caminho para o qual a sentença caminhou. A relação entre as sentenças também é de oposição: embora não sinta vergonha da pobreza, meu amor é pela riqueza. É muito importante que o aluno perceba que as articulações entre as sentenças não podem ser feitas por meio de qualquer conector, uma vez que eles sinalizam para a relação a ser estabelecida entre as partes do texto.

### Atividade 6

Já sabemos que nossos textos são construídos por sentenças que se articulam umas às outras, mas que essa articulação não pode ocorrer de qualquer forma: é preciso observar a base de conhecimento comum entre elas e a relação de sentido pretendida. Vamos observar agora a sequência de frases já apresentada anteriormente, acrescida de mais uma sentença.

- I) A professora veio hoje.
- II) Os alunos não terão aula.
- III) O feijão queimou.
- IV) Paguei a prestação da televisão.
- V) Choveu muito em João Pessoa.

Iniciamos essa segunda parte da sequência didática com uma transição entre a sistematização e a produção de sentido, observando que, além da consciência sobre a estrutura das sentenças e a articulação que estabelece, que isso acontece para produzir um sentido, demonstrando que os Eixos no trabalho gramatical se inter cruzam, apesar de um foco maior em um Eixo em um determinado momento das atividades e reflexões.

Além da conexão que já fizemos entre I) e II), é possível também articular as sentenças II e V em um único período, utilizando, para isso, um conector de explicação:

*Os alunos não terão aula + pois + choveu muito em João Pessoa.*

Embora possa parecer que as sentenças II e V pertençam ao um campo semântico distinto, devemos considerar um fator de textualidade muito importante: o contexto. Levando em consideração que a escola desse aluno esteja com uma estrutura precária para ter aulas em dias muito chuvosos, ou que o transporte público tenha sido prejudicado devido às fortes chuvas, as sentenças podem ser articuladas perfeitamente.

O contexto também pode interferir para articular as sentenças I e V. Considerando que a professora costuma faltar muito, sua presença nesse dia na escola pode ser, ironicamente, “explicada” pela chuva intensa na cidade: ter chovido muito indica a razão de algo ter acontecido; nesse caso, a ida da professora à escola.

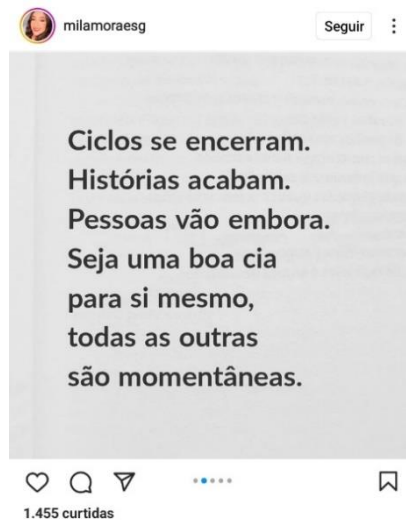
*A professora veio hoje + por isso que + choveu muito em João Pessoa.*

OM: Caso seja necessário, comente com os alunos que, quando algo inesperado acontece, é comum as pessoas se referirem à chuva, como, por exemplo, na expressão “vai chover”: quando aquele/a colega de turma, que nunca participa dos encontros e das sociais, resolve aparecer na festa do Fulano, logo dizemos: “Hum... vai chover!”

**Nas nossas mais diversas interações verbais, utilizamos textos, que são construídos na articulação das sentenças. Essa articulação depende de alguns fatores: precisamos saber as fronteiras de cada sentença, onde começa e onde termina para que outra seja a ela conectada, e outras até finalizarmos o período. Precisamos também verificar a base de conhecimento comum entre elas e as relações lógico-semânticas (as relações de sentido) que podem ser estabelecidas nessa articulação. Precisamos, ainda, verificar se a relação de sentido é tão esperada, a ponto de dispensar o uso de conectores, deixando os sinais de pontuação com a responsabilidade de fazer essa ligação ou se precisamos sinalizar com conectores a relação de sentido pretendida. Assim, os conectores têm uma dupla função na língua: eles atuam na progressão textual, “amarrando” as partes que formam o texto e sinalizando a relação de sentido**

### Atividade 7

Certamente você conhece a rede social *Instagram*. Nela encontramos perfis e contas muito variadas, com diversas finalidades. O texto que você vai ler a seguir foi retirado de uma conta do Instagram destinada a postagens de textos motivacionais. Veja:



a) O texto é formado por cinco sentenças. Indique as fronteiras de cada uma, analisando seus SVC:  
Primeira sentença:

|        |              |      |
|--------|--------------|------|
| Ciclos | se encerram. | ---- |
| S      | V            | C    |

Segunda sentença:

|           |         |      |
|-----------|---------|------|
| Histórias | acabam. | ---- |
| S         | V       | C    |

Terceira sentença:

|         |     |         |
|---------|-----|---------|
| Pessoas | vão | embora. |
| S       | V   | C       |

Quarta sentença:

|        |      |                            |
|--------|------|----------------------------|
| (Você) | seja | uma boa cia para si mesmo. |
| S      | V    | C                          |

Quinta sentença:

|                 |     |              |
|-----------------|-----|--------------|
| Todas as outras | são | momentâneas. |
| S               | V   | C            |

b) De que maneira o autor do texto fez a articulação entre as sentenças?

Por meio de sinais de pontuação: ponto final e vírgula.

OM. Professor, é importante que os alunos percebam que a ausência de elementos conectores entre as sentenças do texto não faz com que eles deixem de estar articulados, diante da coerência entre as partes e como elas mantêm uma relação entre elas de mesma base de conhecimento, mas nesse caso por meio dos sinais de pontuação.

c) A escolha por esse recurso prejudica a compreensão do texto, a construção de seu sentido? Por quê? O que você entende dele?

Espera-se que os alunos compreendam que os sinais de pontuação, na articulação das sentenças, não prejudicam a coerência do texto e sua compreensão, porque as sentenças mantêm entre si uma base de conhecimento comum, que permite a identificação das relações de sentido entre elas. O texto apresenta três informações sobre pessoas e relacionamentos: os ciclos se encerram + as histórias acabam + pessoas vão embora. A **soma** das informações são os argumentos utilizados pelo autor do texto para reforçar que nada é para sempre e levar o leitor à **conclusão** acerca da necessidade do autocuidado, de ser uma boa companhia para si mesmo, **explicando** essa necessidade: é necessário ser uma boa companhia para si, se priorizar, porque todas as demais pessoas são momentâneas em sua vida.

d) Se você precisasse reescrever o texto, mantendo seu sentido original, articulando as sentenças com conectores, quais seriam eles? Complete os espaços em branco com esses termos.

|                            |                                       |               |                                  |               |                     |
|----------------------------|---------------------------------------|---------------|----------------------------------|---------------|---------------------|
| Ciclos encerram,           | se                                    | como também e | histórias acabam                 | e como também | pessoas vão embora. |
| Por isso, Portanto, Então, | seja uma boa companhia para si mesmo, | porque já que | todas as outras são momentâneas. |               |                     |

OM: É importante que os alunos percebam as variadas possibilidades de preenchimento das casas com os conectores, desde que as relações de sentido entre as sentenças sejam mantidas: acréscimo de informações + acréscimo de informações + conclusão + explicação. Em relação aos conectores de acréscimo, é possível que preencham as duas casas com **e**, sendo o mais frequente da categoria. Por outro lado, podem achar ‘estranho’ mais de um **e** seguidamente, embora seja um uso plenamente aceitável. A estranheza decorre do fato de que, no trabalho com conjunções no viés normativo-tradicional, a regra prevê que, havendo mais de duas informações a serem somadas, se coloquem vírgulas e se reserve a conjunção aditiva apenas para ligar a última informação. Importante os alunos reflitam sobre regras da gramática normativa e os variados usos, que nem sempre correspondem àquelas prescrições. O próprio uso de **como também** é um exemplo dessa não correspondência: a prescrição prevê que esse conector deva ser usado na combinação com **não só**: ‘não só...mas também’, ‘não só...como também’; entretanto, encontramos registros de usos sem essa combinação.

e) Analise o texto que você criou, com conectores, e o texto original, sem. Que implicações para o funcionamento textual essa diferença traz?

Em termos de manutenção de um sentido global, usar ou não conectores, nesse texto, não interfere ou prejudica sua compreensão. Entretanto, a presença dos conectores pode trazer um reforço ao dito, pode intensificar a relação de sentido entre as sentenças, uma vez que esses elementos gramaticais dão pistas, sinalizam argumentativamente para o que está sendo dito. Nas três primeiras sentenças isso é muito visível, porque a repetição do **e** seguidamente imprime ao trecho seu caráter argumentativo, evidenciando provas de que pessoas e relacionamentos passam. Ao dizer que ciclos se encerram, o autor já mostra seu posicionamento sobre as relações interpessoais, mas quando ele acrescenta as outras duas informações ele intensifica sua argumentação, que deve ser aceita pelo leitor. A presença do conector de acréscimo, nesse caso, é um reforçador importante.

### Atividade 8

O texto a seguir é uma notícia sobre a vacinação contra a Covid no Pará e a diminuição do número de mortes em virtude do imunizante. Do trecho, foram retirados dois conectores; contudo, faça a leitura e tente compreender as informações trazidas.

**Pará reduz em 45% o número de mortes de idosos acima de 70 anos após vacinação, diz Sespa**  
Estudo da Ufra indica que a vacinação foi eficaz entre os idosos \_\_\_\_\_ que os demais públicos precisam continuar com as medidas de segurança.  
[...]

“Nós tivemos, no geral, uma queda de óbitos, \_\_\_\_\_ nos idosos tivemos a vacinação com a primeira e segunda doses. Então, se eles adoeceram não tiveram a mesma gravidade, e com isso, felizmente, não estão ocupando leitos de UTI. Hoje, a maioria dos leitos está sendo ocupada por mais jovens, que ainda não tiveram chance de se vacinar”, explicou Marcel Botelho, reitor da Ufra.

<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2021/06/18/para-reduz-em-45percent-o-numero-de-mortes-de-idosos-acima-de-70-anos-apos-vacinacao-diz-sespa.ghtml>

a) Observe a linguagem utilizada no texto. Você costuma interagir com seus amigos e familiares usando uma linguagem semelhante à da notícia? Em que difere a linguagem desse texto com a linguagem que você usa no seu dia a dia? Indique elementos do texto que comprovem sua resposta.

Embora não seja um texto altamente rebuscado, espera-se que o estudante perceba a diferença entre a linguagem da notícia, que tem uma escrita mais monitorada, além de ser divulgada em um site de grande aceitação social, e a linguagem que utiliza nas conversas do cotidiano, mais informais, menos monitoradas. Alguns itens lexicais apontam essa diferença, como, por exemplo, **reduz**, **óbitos**, **gravidade**. Além disso, alguns conectores não são comuns em textos mais informais, como: **então** e **com isso** (nessa função sequenciadora). O pronome **nós** também é usualmente substituído por a gente, gerando mudança na concordância verbal.

b) Qual o sentido estabelecido entre as sentenças que compõe a primeira parte do texto? Que conectores poderiam ser usados na primeira lacuna para que essa relação se mantivesse coerente?

O estudo realizado indica duas informações: a vacinação foi eficaz entre os idosos + os demais públicos precisam continuar com as medidas de segurança. Entendendo que as sentenças são a junção das duas informações fornecidas pelo estudo, a relação de sentido entre elas é a de acréscimo e um conector possível para marcar essa relação seria o **e**. Entretanto, considerando toda a notícia, percebemos certo tom de oposição entre a situação dos idosos (já vacinados, ‘protegidos’) x a situação dos mais jovens (ainda não vacinados, ‘desprotegidos’). Uma leitura nessa direção poderia entender a relação entre as duas sentenças não apenas como a soma de informações dadas pelo estudo realizado, mas sobretudo como uma relação de oposição entre idosos vacinados/imunizados e jovens não vacinados/não imunizados; nesse sentido, um conector possível seria algum da categoria dos adversativos: **mas**, **porém**, **entretanto**.

OM: Em termos de relação de sentido, as duas possibilidades são aceitáveis, no entanto, ao considerarmos as outras relações sintáticas entre as sentenças, percebemos a pontuação do trecho, sem vírgula depois de ‘idosos’ (antes do conector). Em escritas mais monitoradas, como é o caso dessa notícia, costuma-se respeitar as condições de pontuação para uso da vírgula e, nesse caso, o conector **e** mais se adequa, pela ausência do sinal de pontuação.

Observe o parágrafo com a segunda lacuna e responda:

c) Se considerarmos a articulação entre a ideia de (1) “ter havido uma queda de óbitos” e (2) “a vacinação entre os idosos ter ocorrido”, que relação de sentido seria possível entre elas?

- ( ) Em (2) temos uma **conclusão** em relação a (1).
- ( ) Em (2) temos uma **consequência** em relação a (1).
- ( x ) Em (2) temos uma **explicação** em relação a (1).
- ( ) Em (2) temos uma **comparação** em relação a (1).

➔ Considerando a resposta acima, que conectores poderiam preencher a lacuna?

“Nós tivemos, no geral, uma queda de óbitos, **por que/já que/pois** nos idosos tivemos a vacinação com a primeira e segunda doses”.

d) Ao observarmos atentamente trecho em questão e sua relação com o restante do texto, percebemos que o emissor se refere a uma queda de óbitos **no geral**, apresentando, em seguida, um **contraponto** para isso: os idosos se vacinaram, são os jovens que ocupam os leitos. Nesse caso, que conector poderia ocupar essa lacuna?

Algum conector da categoria dos opositores: **mas**, **porém**, **todavia**, **entretanto**, **no entanto**, **contudo**.

e) Considerando as possíveis respostas à questão anterior, você acredita que todas elas poderiam ocupar a lacuna com o mesmo efeito de sentido? Leve em consideração o gênero textual (a notícia), o papel social de quem fala (o reitor de uma Universidade) e a situação sociocomunicativa (uma entrevista oral).

Em termos de relação de sentido, não há diferenças. Embora o **mas** seja de uso mais corrente, nesse texto os demais também seriam adequados, por se tratar de um registro de linguagem mais formal, diferentemente do que vimos sobre esses mesmos conectores no meme da atividade 5, em que o uso de outro conector opositivo que não fosse o **mas** soaria

artificial para o contexto. Por se tratar de um reitor de Universidade, seu papel social pode reforçar o uso de um conector mais formal, como  **todavia**. Porém, a situação sociocomunicativa da entrevista oral abre espaço para um uso não necessariamente com alto grau de monitoração; nesse sentido, o  **mas** caberia perfeitamente.

OM: Nesse momento, é interessante que os alunos percebam que o conector  **mas** é o mais frequente da categoria e que pode ser encontrado em diversas situações sociocomunicativas, das mais às menos monitoradas; não há sobre ele uma avaliação negativa dos falantes. Já os demais conectores de oposição são bem menos frequentes, porque costumam ser usados em textos mais monitorados, principalmente na escrita. Esse uso mais restrito faz com que tais conectores sejam percebidos como mais rebuscados, mais formais e recebem uma avaliação social bastante positiva.

f) Leia, agora, o mesmo trecho analisado, com uma mudança de posição na lacuna a ser preenchida pelo conector.

Nós tivemos, no geral, uma queda de óbitos; nos idosos, \_\_\_\_\_, tivemos a vacinação com a primeira e segunda doses.

Ainda entendendo uma relação de **oposição** entre as sentenças, que conector NÃO poderia ocupar esse espaço?

( ) porém                      ( ) contudo                      (x) mas                      ( ) entretanto

OM: É importante que o aluno perceba a similaridade no sentido evidenciado pelos conectores, que podem todos ser associados a uma relação opositiva, contrastiva. Entretanto, ele deve notar que existe alguma diferença no sistema linguístico, no comportamento do  **mas**, que não permite sua colocação nessa nova ordem, mesmo sendo o  **mas** o conector de oposição mais comum, mais frequente<sup>37</sup>.

### Atividade 9

1. O texto a seguir é a capa de um jornal bastante popular, sobretudo no Estado do Rio de Janeiro. Faça a leitura e observe, com mais atenção, as manchetes presentes nessa capa.



OM: É importante que o estudante perceba a linguagem mais popular utilizada por esse jornal e que comece a refletir sobre questões relacionadas à escrita ser sempre considerada mais formal, e a oralidade ser vista como menos formal. O estudante poderá perceber que o texto escrito ou falado seguirá características próprias de seu contexto de produção e se adequará às mais diversas situações. Um discurso oral num plenário ou entre ministros do STF, por exemplo, serão mais formais que a escrita na capa desse jornal.

<sup>37</sup> Essa discussão, por ser mais longa e necessitar de mais explicações ao professor, será feita após a apresentação das atividades, quando faremos a reflexão sobre a proposta e cada uma das questões elaboradas. Não só ela, mas muitas outras, envolvendo variação linguística, gramaticalização e Funcionalismo e outros temas menos acessíveis aos professores da educação básica em geral.

a) Observe o nome do jornal: “**MEIA HORA** DE NOTÍCIAS”, mais conhecido apenas por “Meia hora”. Na esfera jornalística, é comum a expressão “Hora da notícia”, para dar nome a jornais ou a programas jornalísticos. Compare as três formas:

- Título frequentemente usado para jornais e programas jornalísticos: “Hora da notícia”;
- Título pelo qual esse jornal é mais conhecido: “Meia hora”;
- Título original do jornal: “Meia hora de notícias”.

➔ Como você associa as três formas? São equivalentes? Há mudanças de sentido entre elas? Em especial, o título do jornal sugere algo sobre seu perfil e, conseqüentemente, sobre a linguagem utilizada em seus textos?

Espera-se que os alunos percebam que “Hora da notícia” é uma expressão comum, usada de forma genérica para indicar que, naquele suporte ou naquele programa, irão apresentar notícias ao público. É um título relativamente neutro. Já o modo pelo qual o jornal é mais conhecido, “Meia hora”, não apresenta, de maneira evidente, uma motivação que justifique seu nome: não há uma relação tão direta entre “meia hora” e um veículo de notícias. Inclusive, se não conhecemos esse suporte, dificilmente associamos “meia hora” ao título de um jornal. Já o título original, “Meia hora de notícias” sugere um tom de brincadeira, como se dissessem (brincando consigo mesmos): “os outros jornais são a hora da notícia; nesse você terá apenas meia hora de notícias”, reduzindo seu alcance e, conseqüentemente, se autodepreciando, como um jornal num nível inferior aos demais. Esse tom humorado nos leva a supor que esse jornal tem um perfil menos formal, mais “leve”, empregando uma linguagem mais popular, e explorando o humor na construção dos textos que o compõem.

b) Analise as manchetes na capa do jornal. Sua escrita confirma ou nega a resposta que você deu ao item anterior?

Espera-se que os alunos identifiquem a confirmação da resposta dada, ao analisarem as manchetes. Sobretudo as palavras escolhidas sugerem esse tom menos formal e um perfil bem-humorado do jornal: “bonde de travecos<sup>38</sup>”, “bate” (no lugar de “vence” ou derrota), “desce até o chão”, “tá” (no lugar de “está”). Não só as palavras, mas a própria estrutura sintática das manchetes aponta para uma linguagem mais ‘simples’, mais próxima do cotidiano das pessoas.

c) Em sua opinião, essa capa de jornal foi produzida em uma situação mais ou menos monitorada? O que leva você a pensar isso?

Como gênero da esfera jornalística, em modalidade escrita, a capa do jornal corresponde a uma situação de monitoramento; no entanto, não é altamente monitorada, como outros textos escritos (os da esfera acadêmica, por exemplo), assim como não é totalmente menos monitorada, como uma troca de mensagens entre íntimos numa conversa por aplicativos, como o WhatsApp. Existe monitoração, mas ela é intermediária: nem excessiva, nem baixíssima. Por outro lado, mesmo havendo relativo monitoramento, o texto emprega uma linguagem menos formal, mais próxima dos usos mais cotidianos, o que se adequa perfeitamente a seu público consumidor.

Vamos analisar agora as manchetes dessa capa de jornal. Veja:

1. “Valesca Popozuda desce até o chão e para o centro do Rio”;
2. Nasceu negro, ficou branco e vai virar cinza”;
3. “Bonde de travecos ataca na Baixada”;
4. “Brasil bate time de Joel e tá na final”.

<sup>38</sup> É importante que se apresente uma reflexão acerca da “homofobia recreativa”, quando se utiliza a orientação sexual como forma de gerar humor, mas acaba causando dor e preconceito. Essa reflexão é importante para além de questões de variação linguística, tornando-se uma oportunidade de trabalhar com valores importantes para formação de cidadãos mais conscientes.

d) Analisando a estrutura sintática das manchetes (lembre-se do S–V–C), uma delas se diferencia das outras três. Qual é? Que diferença é essa?

A manchete (3) é diferente das demais, porque é formada por apenas um S–V–C: Bonde de travecos – ataca – na Baixada. Todas as outras são formadas pela articulação entre sentenças, havendo mais de um S–V–C para ser conectado.

e) As manchetes que são formadas pela articulação de sentenças usam que conector para fazer essas ligações?

Todas as demais usam o mesmo conector: **e**.

f) Como a gramática tradicional classifica esse conector? Você concorda que ele esteja se comportando de forma semelhante à classificação gramatical nessas manchetes?

A gramática tradicional é bastante rígida em relação às classificações. O conector **e** é classificado apenas como conjunção aditiva, que liga sentenças que somam, acrescentam informações. Espera-se que os alunos comecem a perceber que, nas manchetes, além de um valor de adição, porque novas informações estão sendo acrescentadas, o conector também revela uma sobreposição de sentidos, não indicando apenas soma, mas soma e mais outras relações.

g) “Valesca Popozuda desce até o chão e para o centro do Rio”. Quais as possíveis relações entre “descer até o chão” e “parar o centro do Rio”?

Espera-se que os alunos percebam uma relação mais óbvia de acréscimos de informações, porque duas coisas distintas estão sendo ditas sobre a funkeira Valesca Popozuda. Além dessa, que eles percebam também uma relação de tempo entre as sentenças: “parar o centro do Rio” é posterior a “descer até o chão”. Há, ainda, uma terceira relação: “parar o centro do Rio” foi a **consequência** gerada pela ação com a performance da funkeira de “descer até o chão”.

OM: Discuta com alunos que a manchete sobre a seleção brasileira mantém as mesmas relações de sentido que a manchete sobre Valesca Popozuda: acréscimo de informações, temporalidade e consequência.

h) Caso essa manchete fosse: “Ao descer até o chão, Valesca Popozuda para o centro do Rio”, que relação de sentido ficaria em evidência?

Embora continue havendo uma sobreposição de relações de sentido, espera-se que os alunos compreendam que essa nova organização sintática deixa em evidência a relação temporal; é como se dissessem: “Quando desceu até o chão, Valesca Popozuda parou o centro do Rio”.

i) Caso a manchete começasse por “Valesca Popozuda para o centro do Rio” e fosse seguida da sentença “desce até o chão”, você manteria o conector “e” ligando as sentenças? Por quê? É possível que a manchete fosse construída dessa forma: “Valesca Popozuda para o centro do Rio e desce até o chão”, no entanto geraria dúvidas nas relações de tempo: ela parou o local e depois desceu até o chão ou primeiro desceu até o chão e, com isso, parou o local? Já a relação de consequência não se manteria, porque não seria lógico descer até o chão como consequência de parar o centro do Rio. A alteração da ordem interfere diretamente no que está sendo dito.

j) “Nasceu negro, ficou branco e vai virar cinza”. Quais as possíveis relações de sentido entre as sentenças nessa manchete?

Aqui também temos uma primeira relação mais imediata de acréscimo de informações: são três fatos ditos sobre Michael Jackson. Além disso, a relação de tempo também está presente: primeiro ele nasceu com uma cor, depois mudou o tom de sua pele e, por fim, ficará de outra forma.

OM: A discussão sobre outras relações de sentido que podem ser entendidas nessa manchete dependem do modo como se considera a expressão “virar cinza”, por isso essa discussão será explorada separadamente, no próximo item.

- Michael Jackson foi um dos artistas mais conhecidos e prestigiado no mundo. Sua trajetória profissional, sua qualidade como artista, e detalhes polêmicos de sua vida pessoal contribuíram para que o pop star sempre estivesse em destaque na mídia. Esses conhecimentos sobre o cantor são importantes para a compreensão da manchete.

## 2. Reflita:

## a) O que sabemos sobre questões raciais envolvendo Michael Jackson?

Sabemos se tratar de uma questão polêmica, que gerou durante muito tempo debates sobre o que havia, de fato, se passado com o artista. Nascido afro-americano, sua pele era negra. Com o passar do tempo, uma doença genética, o vitiligo, estaria alterando o tom da pele do cantor, deixando-a sem uniformidade. Alguns dizem que Michael nunca fez qualquer procedimento estético para clarear a pele; outros, principalmente jornalistas de celebridades, garantem que o cantor queria “parecer branco” e que, por isso, teria realizado, sim, vários procedimentos que deixassem sua pele branca. Essa situação se tornou polêmica no mundo todo, motivo de várias piadas racistas e muitas avaliações negativas sobre a possível escolha de Michael Jackson de negar suas origens étnicas para se tornar “branco”.

## b) Considerando a resposta anterior, a expressão “virar cinza” se torna ambígua na manchete. De que maneiras podemos interpretá-la?

Como se trata da morte do artista, “virar cinza” é usada como expressão popular cristalizada entre os brasileiros, significando que alguém morreu (virar cinza, virar pó). Pela característica de informalidade, típica desse jornal, “virar cinza” como sinônimo de “morrer” é uma leitura possível. Se considerarmos a polêmica mudança de cor na pele do cantor, “virar cinza” ganha outra conotação: não mais o destaque da informação está na morte em si, mas ocorre um trocadilho feito com base na relação entre as cores preto, branco e cinza, entendendo o cinza como um “meio-termo”, uma mistura entre preto e branco.

## c) Como essas maneiras diferentes de entender a expressão “virar cinza” interferem na organização sintática do texto?

Se entendemos “virar cinza” apenas como sinônimo de “morrer”, a relação de sentido mais saliente é a temporal: nasceu > viveu > morreu. Se entendemos “virar cinza” como um trocadilho, explorando o humor com base na vida polêmica do artista, a relação de sentido mais saliente é a de consequência: ter “misturado” seu “preto natural” a um “branco artificial” levou à consequência de se tornar “cinza”.

OM: É possível solicitar que os alunos reescrevam a manchete, considerando essas duas interpretações, com conectores que evidenciem cada relação de sentido.

Atividade 10

Leia, agora, o trecho de outra notícia de jornal, desta vez de um site que se ocupa apenas de temas esportivos, correspondente ao canal de TV paga ESPN – *Entertainment and Sports Programming Network*, uma família de canais de TV por assinatura dos Estados Unidos, com filiais em várias partes do mundo (inclusive no Brasil), dedicada à transmissão e produção de programas esportivos 24 horas por dia.

**Sport arranca empate e deixa Vasco em situação difícil**

[...]

**O jogo**

Logo no primeiro minuto de partida na Ilha do Retiro, o Vasco teve falta na entrada da área. Baiano foi para a cobrança e mandou a bola no travessão. O chute ainda desviou na barreira, \_\_\_\_ tinha endereço certo. Após a chance perdida, foi o Sport que começou a sair para o jogo, com o Vasco optando pelos contra-ataques. Aos poucos, o time carioca tentava controlar mais as ações do jogo, mas errava muito e via o Sport melhor em campo. (...)

[http://www.espn.com.br/noticia/9296\\_sport-arranca-empate-e-deixa-vasco-em-situacao-dificil](http://www.espn.com.br/noticia/9296_sport-arranca-empate-e-deixa-vasco-em-situacao-dificil)

a) A ESPN – site e canais – é uma organização de bastante prestígio social. Seu público é, em geral, formado por pessoas de classe média alta/alta, com grau de escolarização também médio/alto. Em sua opinião, esse prestígio influencia na linguagem utilizada nas matérias publicadas em seu site?

Espera-se que o aluno reconheça que, mesmo tendo prestígio social e, conseqüentemente, avaliações muito positivas, a linguagem empregada não é altamente monitorada, com expressões rebuscadas, palavras “difíceis”, construções

sintáticas complexas. Por outro lado, não é, também, uma linguagem estigmatizada, desprestigiada, marcada por uma avaliação social negativa. É uma linguagem socialmente aceitável, que não carrega juízos de valor negativos, mas também não corresponde ao mais alto grau de formalidade escrita.

OM: Espera-se com essa questão que os alunos possam refletir sobre as formas linguísticas e a avaliação que fazemos de seus usos sociais, desfazendo estereótipos que são muito enraizados em nossa sociedade. Tomam como verdade a associação entre escrita/formalidade/português padrão x oralidade/informalidade/português popular. O texto é exemplo de uma escrita, em um canal prestigiado socialmente, cujo público consumidor também é prestigiado socialmente, no entanto a linguagem utilizada se aproxima das variedades mais cotidianas do português.

b) “Sport arranca empate e deixa Vasco em situação difícil”. Qual a função do conector nesse trecho?

O conector “e” articula as sentenças, ligando-as, fazendo o texto progredir. Além disso, desempenha também a função de indicar as relações de sentido estabelecidas. Há uma relação imediata de acréscimo de informações, porque sabemos algo sobre o Sport e sabemos algo sobre o Vasco. Outra é a de temporalidade: arrancar o empate vem primeiro e deixar o Vasco em situação difícil vem depois. Essa relação temporal se entrelaça a uma relação de causa e consequência, uma vez que o fato de o Sport “arrancar” o empate no jogo gerou, consequentemente, uma situação difícil para o time carioca.

c) No texto, temos: “O chute ainda desviou na barreira, \_\_\_\_\_ tinha endereço certo”. Para você, que sentido se estabelece entre as duas sentenças no texto?

É possível que os estudantes vejam uma relação de oposição entre as sentenças, uma vez que o desvio da bola na barreira parece ser, em alguma medida, algo contrário a “ter endereço certo”. O chute desviou na barreira, porém tinha endereço certo; tinha endereço certo, mas desviou na barreira.

d) Poderíamos completar a lacuna acima com os conectores **porque/ já que**?

É possível que os alunos digam que não, uma vez que “ter endereço certo” não é o que justifica/explica o chute ter desviado da barreira.

Agora observe o texto original e o conector que foi utilizado na lacuna:

Logo no primeiro minuto de partida na Ilha do Retiro, o Vasco teve falta na entrada da área. Baiano foi para a cobrança e mandou a bola no travessão. O chute ainda desviou na barreira, pois tinha endereço certo. Após a chance perdida, foi o Sport que começou a sair para o jogo [...]

e) Como você entende esse uso? Considerando o texto da notícia como um todo, o emprego desse conector é adequado ou não?

Se considerarmos apenas o trecho “O chute ainda desviou na barreira, **pois** tinha endereço certo”, o uso desse conector não parece ser adequado, porque, como dissemos, ter endereço certo não explica o desvio na barreira. Considerando as demais informações presentes no texto, o conector **pois** não explica a sentença imediatamente anterior, mas **explica** o fato de o Vasco não ter feito um gol logo no início da partida, **porque** o chute, desviado na barreira, atingiu o travessão. OM: Importante, com essa questão, que os alunos percebam a necessidade de uma análise mais ampla para a compreensão textual. Nem sempre a sentença isolada indica realmente o sentido que se estabelece. Além disso, a questão reforça a ineficiência de um estudo dos conectores por meio de listas classificatórias, engessadas, com exemplos às vezes controversos, justamente por serem apenas frases isoladas. Uma lista, em si, não é capaz de dar conta da língua funcionando em toda sua complexidade. Nesse caso específico, vimos que o uso de **pois** só pode ser justificado se tomarmos em consideração as demais informações do texto, percebendo a relação entre bola no travessão não ser gol, e não ser gol apenas por bater no travessão, a relação do desvio na barreira com a batida no travessão, etc. Embora seja um recurso que sinaliza, aponta para relações, não é o conector em si que sustenta o sentido estabelecido, mas toda uma rede de articulações que se dão entre as partes textuais.

O texto a seguir é uma tira que faz parte da série “As Cobras”, de Luis Fernando Veríssimo. Segundo Marcus Ramone, jornalista do portal Universo HQ, a série de tiras criada em 1975 é estrelada pela dupla de répteis que adora chamar a atenção de Deus com pragas e questionamentos. Os temas explorados nas tiras são recheados de ironia: durante a ditadura militar brasileira, as duas cobras satirizavam a situação social e política por que passava o país. Veríssimo diz que quando “As Cobras” surgiram, “era o tempo da censura e, muitas vezes, podia-se dizer com desenhos o que não dava para se dizer com textos. As cobras dão palpite sobre tudo”.

Conhecendo um pouco o perfil das tirinhas de “As Cobras”, leia o texto que segue e responda às questões.



VERISSIMO, Luis Fernando. *As cobras*. Antologia definitiva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p.150.

a) Analise as afirmativas:

- 00. Na tira, temos a presença de uma única personagem – Noé – que aparece em todos os quadros.
- 02. A tira fala da conhecida história bíblica em que Deus ordena a Noé que construa uma arca para abrigar os bichos durante uma imensa chuva que assolaria a Terra.
- 04. Há diferença nos tipos de balão: um balão apêndice, sem ponta, e outro balão de fala, com uma ponta. Essa diferença indica que, no balão apêndice, temos a fala de uma personagem que faz parte da tira, mas que não aparece na ilustração. Já no balão de fala, o rabicho (a ponta) do balão aponta para a personagem que está falando.
- 08. Temos na tira um monólogo, texto reproduzido por uma única personagem.
- 16. No primeiro quadro, os verbos no modo imperativo indicam a necessidade e a obrigatoriedade de que algo seja feito.
- 32. No último quadro, a fala de Noé “Posso sub-contratar” indica que ele está negando a ordem recebida.
- 64. A resposta de Noé somada à sua fisionomia sugere que ele avaliou a ordem recebida como uma tarefa muito difícil ou muito trabalhosa para ser executada, por isso pergunta sobre a possibilidade de repassar o serviço a outra pessoa.

– A soma das alternativas corretas é:

- (02)
- (32)
- (56)
- (68)
- (86) X (02 + 04+ 16+ 64)

b) Sabemos que a conjugação de verbos no modo imperativo pode acontecer de duas formas diferentes: concordância com ‘tu’ ou com ‘você’: *pede tu x peça você; sai tu x saia você; manda tu*

x *mande você*. Indique a concordância feita na tira com os verbos no modo imperativo e apresente suas concordâncias alternativas.

| VERBO    | CONCORDANCIA<br>COM 'TU' | CONCORDÂNCIA<br>COM 'VOCÊ' | REESCRITA COM<br>'TU' | REESCRITA COM<br>'VOCÊ' |
|----------|--------------------------|----------------------------|-----------------------|-------------------------|
| Faça     | -                        | X                          | Faze                  | -                       |
| Constrói | X                        | -                          | -                     | construa                |
| Põe      | X                        | -                          | -                     | ponha                   |

c) Analise a linguagem empregada no balão do primeiro quadro da tira. Considerando as respostas que você deu no item anterior, ao preencher a tabela, que características tem a variedade utilizada na fala da personagem no primeiro quadro? Indica mais ou menos formalidade? É mais ou menos coloquial?

Espera-se que os alunos percebam que a fala utilizada no primeiro quadro (as ordens de Deus a Noé) se caracteriza por maior formalidade, distanciando-se de uma fala mais coloquial e aproximando-se de uma variedade tida como de maior prestígio. Os verbos no imperativo, em especial, confirmam essa caracterização, uma vez que a concordância feita com 'tu', em oposição à feita com 'você', é mais formal. Embora as duas concordâncias sejam previstas na (e aceitas pela) norma-padrão, a concordância com 'tu' reforça o tom menos coloquial na fala no primeiro quadro.

d) Ainda referente à fala no primeiro quadro, vemos que ela traz três informações dadas a Noé:

1ª informação: Noé deve construir uma arca;

2ª informação: Noé deve colocar, em pares, todos os bichos da Terra;

3ª informação: Noé fica sabendo da ocorrência de um dilúvio.

- Que relações de sentido são estabelecidas entre as informações?

As informações 1 e 2 se somam: são as duas ordens dadas por Deus a Noé para que execute as tarefas de construir a arca e colocar nela os animais do planeta. Já a informação 3 traz um valor explicativo: Deus explica a Noé o motivo pelo qual ele deve realizar as tarefas ordenadas anteriormente – um dilúvio deixará a Terra abatida e, para preservar os animais, é preciso protegê-los na arca.

OM: É possível que os alunos chamem a atenção para uma sobreposição de sentidos entre as orações 1 e 2: além de somarem ordens, é possível entrever uma noção temporal entre elas – primeiramente a construção da arca e, depois, a colocação dos animais nela.

e) Para sinalizar as relações de sentido que você percebeu entre as informações, foram utilizados conectores ligando as sentenças. Quais foram eles?

O conector 'e', fazendo a soma das sentenças 1 e 2; e o conector 'pois', trazendo a explicação, na sentença 3, para as ordens dadas anteriormente.

f) Como são classificados, gramaticalmente, esses conectores?

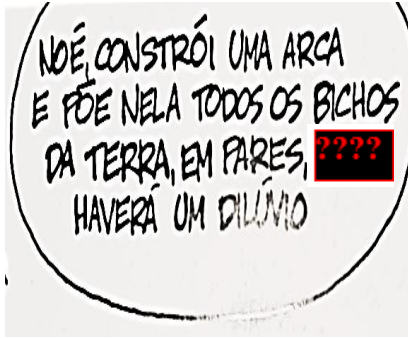
Conjunção coordenativa aditiva (e); conjunção coordenativa explicativa (pois).

g) Segundo as gramáticas normativas, na articulação de sentenças, certas palavras e

*porque, que, pois, porquanto, já que, uma vez que, visto que*

expressões podem exercer a mesma função e apresentar o mesmo valor semântico que outras, como:

- a) Na tira, é usada a palavra ‘pois’. Converse com os colegas e professor e responda: a troca de ‘pois’ por outra palavra do grupo seria adequada? Causaria estranhamento? Geraria erro gramatical? Após discutirem a questão, indique, na coluna da esquerda, as opções possíveis de serem usadas no texto e, na coluna da direita, as opções que seriam inadequadas.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Considerando o contexto sintático-semântico, opções que <b>NÃO</b> causariam <b>erro gramatical</b>:</p> <p>( <input checked="" type="checkbox"/> )_porque<br/>         ( <input checked="" type="checkbox"/> ) que<br/>         ( <input checked="" type="checkbox"/> ) pois<br/>         ( <input checked="" type="checkbox"/> ) porquanto<br/>         ( <input checked="" type="checkbox"/> ) já que<br/>         ( <input checked="" type="checkbox"/> ) uma vez que<br/>         ( <input checked="" type="checkbox"/> ) visto que</p> |  | <p>Considerando o contexto sociocomunicativo, opções que causariam <b>inadequação ao contexto de uso</b>:</p> <p>( )_porque<br/>         ( <input checked="" type="checkbox"/> ) que<br/>         ( ) pois<br/>         ( ) porquanto<br/>         ( ) já que<br/>         ( ) uma vez que<br/>         ( ) visto que</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

OM: Os conectores indicados na questão fazem parte do grupo das chamadas orações coordenativas explicativas, segundo as gramáticas tradicionais (ROCHA LIMA, 2011; CUNHA & CINTRA, 2001). Na condução da discussão com a turma, é importante salientar que todas elas podem substituir o ‘pois’ sem causar erro gramatical, sem alterar o contexto sintático-semântico. No entanto, considerando o contexto de uso, as características sociocomunicativas desse evento de interação verbal, os alunos devem reconhecer que o uso de ‘que’ parece inadequado em relação aos demais conectores. Isso se dá porque o conectivo ‘que’ é mais empregado em contextos de uso com menos rigor gramatical, com menos formalidade. Na tira, há todo um entorno de formalidade: a linguagem bíblica, no geral, é sempre associada a um alto grau de formalidade e, nesse caso, mais ainda – é **Deus dando ordens** a um homem. O uso dos verbos no imperativo conjugados com ‘tu’ e a própria forma verbal ‘haverá’, em lugar de ‘vai haver’ ou ‘vai ter’, sugerem esse tom em uma variedade linguística mais próxima ao padrão.

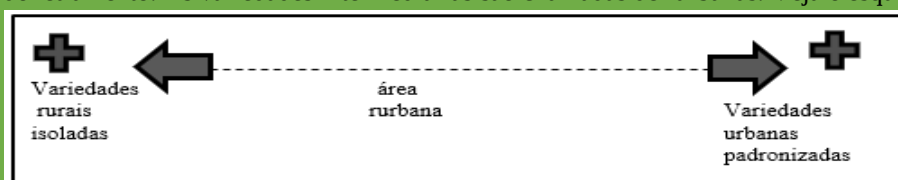
É possível dizer que ocorre inadequação também com o emprego de ‘porque’. Essa percepção pode ser motivada pela alta frequência desse conector, utilizado em contextos muito distintos, perpassando todo o contínuo do [+ monitorado] ao [- monitorado], na fala e na escrita. Ao pensarem sobre as muitas possibilidades do ‘porque’, tanto na fala quanto na escrita, os alunos podem avaliar essa forma linguística como menos adequada em relação ao contexto retratado na tira. Já os demais conectores da lista dificilmente serão tidos como inadequados, dada sua proximidade com o padrão. Os alunos devem sair da discussão com o entendimento de que uma forma linguística pode estar completamente adequada em termos de correção gramatical, mas seu uso poderá sofrer uma avaliação social negativa (ou não tão positiva quanto o uso de outras formas).

## Ao docente

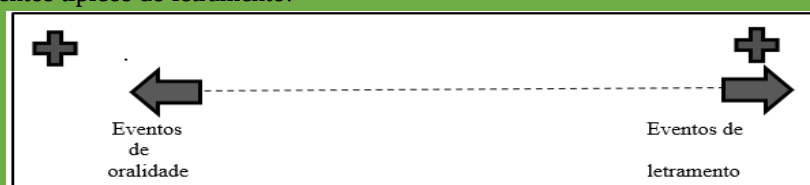
Professor, o tema da variação linguística precisa ser apresentado aos estudantes não só no ensino de conectores, mas também em todo o ensino de gramática, uma vez ser fundamental que o aluno compreenda a língua como um conjunto de variedades, todas com lógica, com regras, todas funcionando perfeitamente nos diversos usos. A par dessa compreensão, deve haver também a compreensão de que as variantes linguísticas recebem uma avaliação social de acordo com seu valor sociossimbólicos. Com isso, os alunos entendem a gramática normativa como uma norma, situada num conjunto que abarca outras normas, mais ou menos prestigiadas.

Para entender melhor essa relação sociolinguística, a autora Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) propôs uma descrição das variedades do português com base em contínuos, que mostram com mais clareza a dinâmica variacionista em nossa língua. Os contínuos estabelecidos por Bortoni-Ricardo foram três: o contínuo da urbanização (variedades que se estabelecem entre a linguagem rural e a urbana); contínuo da oralidade-letramento (variedades típicas da cultura oral até as mais típicas da cultura letrada); e ainda, o contínuo da monitoração estilística (verificada nas situações de maior ou menor atenção ao que se fala ou que se escreve, dependendo de vários fatores) (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52-62).

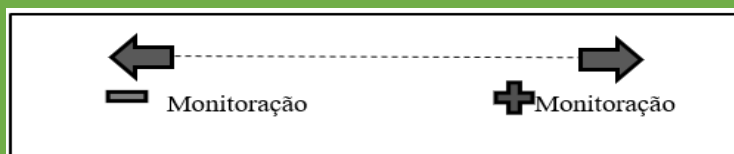
O primeiro contínuo, o da urbanização, relaciona-se a uma linha imaginária na qual, numa ponta, encontram-se os falares rurais mais isolados (onde predomina um maior uso da oralidade) e, na outra extremidade, os falares urbanos (com predomínio da cultura do letramento). As variedades intermediárias são chamadas de rurbanas. Veja o esquema:



O segundo contínuo apresentado pela autora é o de oralidade-letramento, voltado para os eventos de interação mediados pela língua escrita. A proposta também é feita em uma linha contínua, em que numa ponta estão os eventos típicos da oralidade e na outra, eventos típicos do letramento:



O último contínuo proposto por Bortoni- Ricardo é o contínuo da monitoração estilística, dividida em interação espontânea (- monitoração) e interação planejada (+monitoração). Três fatores levam à monitoração do estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa:



Entender a nossa realidade linguística, situando as variedades nos mais diversos pontos dos contínuos, é fundamental para a ruptura com a visão tradicional binária entre língua certa x língua errada. Por meios dos contínuos, percebemos uma relação gradiente, que nos mostra o comportamento real dos usos linguísticos, muitas vezes mistificados por uma visão de língua excessivamente conservadora.

Os textos que produzimos são os responsáveis por nossas trocas conversacionais,

independentemente de seu tamanho e do modo como são produzidos: na fala ou na escrita. Leia o texto a seguir, transcrito a partir de uma produção oral: uma entrevista na qual um jovem fala sobre seus gostos e aventuras em relação à festa de Carnaval.

OM: Por ser uma transcrição de fala, os alunos podem encontrar dificuldade em fazer a leitura. Importante orientá-los em relação às marcas específicas dos elementos de transcrição e indicar os esclarecimentos constantes da legenda. Além disso, é adequado fazer uma leitura vozeada para facilitar aos alunos a compreensão do texto. Explicar aos alunos que apagamento de fonema significa que algum som que ocorre em dada palavra não foi pronunciado. Alongamento de palavra equivale que a pronúncia da palavra foi “esticada”, como em “sai daquiiii”.

**Legenda:**

E\* - entrevistador

Ø - apagamento de fonema

I\* - informante

[...] – supressões do texto

:: - alongamento da palavra

**E\* Gostaria de passar o Carnaval no Rio de Janeiro?**

I\* RapayØ, acho que eu gostaria de veØ aquela turma, tudo enfeitado, tudo tudo colorido, tudo bonito. Realmente, acho muito lindo. Eu acho :: eu acho não eu acho que é mais melhoØ do que passaØ aqui. Aqui você vê esses blocoØ vê estiado, num tem uma mulheØ bonita que se preste::[...] num vale um :: num vale uma moeda furada.

**E\* E gostaria de passaØ o Carnaval em Salvador? na Bahia?**

I\* RapayØ, acho que eu gostaria, sabe, bicho? Eu gostaria porque lá tem muita mulheØ bonita! Muito :: muito :: cada morena :: encantadora, ôxe, é a terra da música :: é: do reggae :: do reggae, do afroxé, esses negócioØ tudinho, aí eu gosto.

**E\* Conte uma aventura de carnaval.**

I\* RapayØ, acho aventura foi:: de um :: de uma eu assisti uma escola de samba, bicho. Veio uma morena po meu lado requebrando, com um traseirão, Afe-Maria! Fui daØ uma olhada debaixo da saia dela, :: ela me deu foi um chute na na cara.



HORA, Dermeval da; Pedrosa Juliene. **Projeto variação linguística no Estado da Paraíba**. João Pessoa: Idéia, 2005. 1 CD. Informante: JM. Faixa etária: 26 a 49. Anos de escolarização: nenhum. Sexo: masculino.

a) Analise a linguagem do texto. É uma linguagem mais ou menos formal? Mais próxima das regras gramaticais da norma-padrão ou mais distante delas? Indique as marcas linguísticas que justificam sua resposta.

O texto, basicamente formado pelas falas do informante, apresenta uma linguagem coloquial, menos formal, com usos linguísticos mais distantes das regras gramaticais da norma-padrão. Alguns exemplos são o uso excessivo de gírias e marcadores conversacionais, como: ‘rapaz’, ‘velho’ (véi), ‘véi estiado’, bicho, ôxe; falta de concordância nominal, como em ‘aquela turma tudo’, ‘esses bloco’, ‘esses negócio’; apagamento de fonemas, como em: ‘vê’ (ver), ‘melho’ (melhor), ‘passá’ (passar), ‘mulhé’ (mulher), ‘rapay’ (rapaz), ‘pô’ (pro – para o), ‘dá’ (dar); e expressões que não são abonadas pela gramática normativa: ‘mais melhor’, ‘que se preste’, ‘não vale uma moeda furada’, ‘negócio tudinho’, e outras. Além disso, há marcas típicas da oralidade, como hesitações, repetições, quebra de encadeamento sintático.

b) Nesse texto, temos uma entrevista feita por E\*: o entrevistador, um jovem estudante universitário. Já I\* é o informante, aquele que dá a entrevista: um jovem que nunca frequentou a escola. Embora a fala de E\* seja bem menor que a de I\*, que análise podemos fazer ao compará-las? Indique a(s) opção(ões) correta(s).

- ( ) E\* não comete os erros gramaticais que I\* comete.
- ( ) As duas pessoas são jovens, portanto deveriam apresentar o mesmo tipo de linguagem.
- ( ) E\* fala certo; I\* fala errado.
- (X ) O texto nos mostra que certos fenômenos linguísticos são típicos de todos os falantes, independentemente de fatores sociais, como a escolarização.
- (X ) As características sociais de I\* justificam a variedade linguística que ele usa.
- (X) Mesmo E\* tendo alta escolarização (Ensino Superior), em sua fala também encontramos marcas linguísticas que são condenadas pela norma-padrão.
- ( X ) ‘Salvadoø’ é um exemplo de variação linguística tanto quanto ‘melhoø’ ou ‘véi’.

c) Preste atenção ao modo como I\* sempre inicia suas respostas. Ele repete a mesma forma de começar sua fala. Que forma é essa? Em sua opinião, que função isso tem para o texto e seu contexto de uso?

Ele sempre inicia suas respostas com “Rapay” (rapaz). É uma forma de estabelecer o vínculo com seu interlocutor, marcando a interação entre eles. Além disso, podemos compreender “rapay” também como uma forma de I\* começar a organizar sua fala, antes de propriamente emitir suas opiniões, das suas respostas.

d) Segundo o dicionário Michaelis, “estiado” é um adjetivo que significa “tempo calmo, sereno, sem chuvas”. Na fala de I\*, ele diz “Aqui você vê esses blocoø véi estiado”. O que significa, no contexto da fala, a expressão “véi estiado”?

Primeiramente ‘véi’ é uma forma reduzida, na oralidade menos formal, para a palavra ‘velho’. A expressão significa algo ruim, sem qualidades. Um bloco de carnaval sem atrativos, “sem graça”. ‘Estiado’, no dicionário remete a calmo. Na fala de I\*, ocorre uma extensão de sentidos, de modo que ‘um tempo calmo’ dá lugar a alguma coisa parada, desanimada, ‘sem vida’ – uma valoração negativa de I\* sobre o Carnaval em sua cidade. Ainda que os alunos desconheçam a expressão, é possível inferir seu sentido por conta da contextualização da fala de I\*.

e) Quando o entrevistador pergunta a I\* se ele gostaria de passar o Carnaval em Salvador, ele responde afirmativamente. De que maneira I\* **explica o motivo** pelo qual gostaria de passar o Carnaval na capital baiana? Transcreva do texto essa resposta.

“Eu gostaria porque lá tem muita mulheø bonita!”

f) Que conector foi usado por I\* para explicar sua resposta?

O conector ‘porque’.

g) Vimos na atividade 11, item (g), que as gramáticas normativas indicam palavras alternativas que desempenham a mesma função e apresentam o mesmo valor semântico na articulação de algumas orações:

*porque, que, pois, porquanto, já que, uma vez que, visto que*

b) Considerando as características sociais de I\* e as características da linguagem por ele utilizada, seria possível substituir o termo destacado abaixo por algum outro do grupo de conectores considerados na gramática normativa como equivalentes?

“Eu gostaria **porque** lá tem muita mulheø bonita!”

É possível que os alunos afirmem que, além do ‘porque’, outro conector que poderia ser uma alternativa para estabelecer a explicação entre as sentenças seria o ‘que’, pelo fato de ser, geralmente, usado em situações de menor rigor gramatical.

Os demais conectores do grupo têm um traço de maior formalidade e são formas mais próximas da norma-padrão. Seu uso, portanto, soaria incompatível com o todo do texto.

OM: Importante destacar com a turma que, do ponto de vista da correção gramatical, todas as trocas seriam possíveis. Todos os conectores cumpriram a função de articular sentenças com valor explicativo. No entanto, considerando a adequação à variação sociolinguística, usar ‘pois’ e, principalmente, ‘porquanto’, ‘já que’, ‘uma vez que’ e ‘visto que’ causaria algum estranhamento ao interlocutor. Não se trata de correção ou incorreção gramatical, mas sim de uma (in)adequabilidade em relação às características da fala de I\*, que são decorrentes de alguns fatores sociais, como idade e, sobretudo, escolaridade.

h) Compare esse conector empregado por I\* e o conector usado na tirinha lida quando Deus diz a Noé que haveria um dilúvio na Terra. Sobre eles, indique a(s) alternativa(s) correta(s).

(X) Os dois são conectores que indicam valor semântico de explicação.

( ) Apenas um deles – pois – cumpre a função sintática de articular sentenças.

( ) Um (porque) está mais errado que o outro (pois).

(X) O conector ‘porque’ é usado em muitas situações, as mais variadas possíveis, tanto na fala quanto na escrita. É um conector bastante comum para expressar explicações.

(X) O conector ‘pois’ é menos usado que ‘porque’, sendo visto principalmente em situações mais formais.

( ) Considerando as características sociocomunicativas da tira e da entrevista, seria mais adequado substituir os conectores, usando ‘porque’ e ‘pois’, respectivamente. OM: Tanto ‘pois’ quanto ‘porque’ podem indicar valor de explicação e os dois, igualmente, têm a função de articular sentenças. Nenhum é mais certo ou mais errado que o outro – do ponto de vista gramatical, os dois são corretos, aceitos pela norma-padrão. Existe uma diferença de frequência de usos e de ampliação de contextos de uso: ‘porque’ é bem mais frequente que ‘pois’, justamente porque seu emprego pode ser visto em todo o contínuo de variação, desde situação mais formais às menos formais, tanto na oralidade quanto na escrita. O conector ‘pois’, por outro lado, tende a ser empregado em situações mais restritas, principalmente situações de maior formalidade. Essa distinção pode fazer com que alguns alunos considerem ‘porque’ como mais errado que ‘pois’. Importante aproveitar a discussão na questão para desfazer esse equívoco.

Embora empregar ‘porque’ na tira não provocasse propriamente um estranhamento, o grau de formalidade de ‘pois’ se encaixa melhor ao contexto sociocomunicativo; por outro lado, o uso de ‘pois’ na fala de I\* causaria algum estranhamento, porque haveria uma ruptura mais evidente entre a variedade de língua usada pelo falante e o valor mais formal do conector.

i) É possível que algumas das palavras e expressões usadas por I\* não façam parte de seu repertório linguístico. Ainda assim, você teve problemas para a compreensão geral do texto?

Os alunos podem dizer que sentiram dificuldade em compreender o texto, porque, sendo uma transcrição de fala, não estão acostumados a esse tipo de leitura, que contém símbolos específicos para a transição oral-escrito e outras marcas típicas da oralidade, repetições, pausas, digressões. Na conversação face a face, esses fatores não são comprometedores, mas na escrita podem gerar alguma dificuldade de leitura, sobretudo para aqueles que não têm a prática dessa atividade. Para diminuir essas dificuldades, é altamente importante que o professor saiba “ler” o texto, deixando-o o mais próximo possível de uma fala. Outro fator que pode ser destacado pelos alunos como complicador de leitura é o uso de termos que lhes são desconhecidos, expressões regionais, gírias etc.

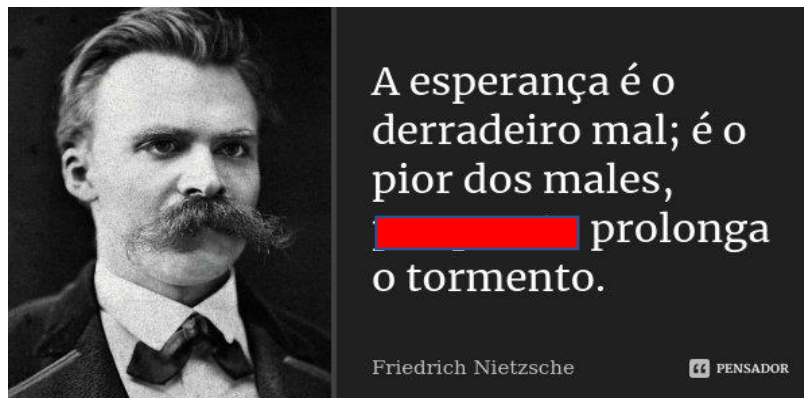
OM: Mesmo considerando esses pontos, é importante que os alunos tenham consciência de que a compreensão mais geral é possível, há o entendimento do que os interlocutores falavam nessa conversação. Nesse momento, é fundamental trazer aos alunos a explicação de que os textos orais apresentam características específicas, que os diferenciam dos textos tipicamente escritos, mas que ambos apresentam organização, estrutura, planejamento.

Além disso, é uma excelente oportunidade para discutir a presença de formas variantes para dizer algo. Nesse texto, a variação regional, a variação por faixa etária e, sobretudo, a variação pelo nível de escolarização são bem visíveis. Os alunos devem compreender que não são apenas os textos orais que apresentam variedades, mas todos os textos, falados e escritos, produzidos por todas as pessoas, indistintamente. É fundamental que os alunos entendam que a variação não

é um problema, mas uma característica natural das línguas e que, por isso mesmo, ela ocorre em todas as modalidades de uso linguístico, não sendo exclusiva de algumas pessoas, com características sociais específicas.

### Atividade 13

O texto a seguir tem como autor o filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Você já ouviu falar dele e de sua obra? Nietzsche é reconhecido como um dos principais pensadores da história da Filosofia, com discussões que questionam muitos assuntos tidos como “intocáveis”.



Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjUxNDM/>

a) No texto, temos três informações sobre a esperança. São elas:

1ª informação: \_\_\_\_\_

A esperança é o derradeiro mal.

2ª informação: \_\_\_\_\_

A esperança é o pior dos males.

3ª informação: \_\_\_\_\_

A esperança prolonga o tormento.

b) Que relação de sentido se estabelece entre ‘ser o pior dos males’ e ‘prolongar o tormento’.

( ) uma relação de tempo: a esperança prolonga o tormento após ser o derradeiro mal.

( ) uma relação de oposição: a esperança é o derradeiro mal, porém prolonga o tormento.

(x) uma relação de explicação: prolongar o tormento explica o motivo pelo qual a esperança é tida como o pior dos males.

( ) uma relação de conclusão: prolongar o tormento é o que se conclui da esperança por ser o pior dos males.

c) Do texto, foi retirado o conector que articula as sentenças, expressando o valor semântico que você apontou na questão anterior. Numa escala de 1 a 4, enumere os conectores, indicando 1 para aquele que você considera mais apropriado ao texto e 4 para o menos apropriado.

[ 3 ] porque

[ 2 ] pois

[ 4 ] que

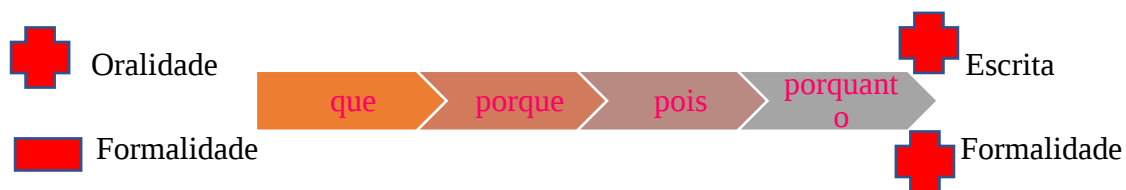
[ 1 ] porquanto

OM: As respostas nessa questão podem ser muito variadas. Se os alunos já perceberem se tratar de um texto mais formal, mais próximo da norma-padrão, inclusive pelo uso de termos não muito corriqueiros, como ‘derradeiro’ e ‘tormento’, irão fazer uma associação de ‘porquanto’ como o conector mais apropriado e de ‘que’, como menos apropriado. ‘Pois’ e ‘porque’ ficam mais flutuantes, sem uma distinção tão nítida em relação a suas adequações. A questão seguinte será fundamental para que as respostas deste item sejam coerentes.

d) Considerando todas as reflexões feitas nesta atividade 13 e o perfil social do autor do texto, Friedrich Nietzsche, como você justifica a escala de 1 a 4 para os conectores no item anterior?

Espera-se que os autores reconheçam a variedade de língua utilizada pelo filósofo e o tom de maior rigor gramatical do texto. O emprego de termos pouco usuais (tormento, derradeiro) também apontam para esta direção. A redação original traz o conector ‘porquanto’ articulando as sentenças. Das quatro possibilidades, ‘porquanto’ é a mais formal de todas.

e) Imagine uma linha contínua que represente os variados usos linguísticos. Numa ponta, teríamos uma variedade tipicamente oral e com baixo grau de formalidade; na outra ponta, teríamos uma variedade tipicamente escrita e com alto grau de formalidade. Posicione, nessa linha, os conectores ‘porque’, ‘que’, ‘pois’ e ‘porquanto’.



#### Atividade 14

Temos visto nas atividades anteriores que o uso dos conectores é bastante diversificado: às vezes, um mesmo conector funciona de maneiras diferentes, estabelecendo relações de sentidos diferentes; outras vezes, a mesma relação de sentido pode ser expressa por mais de um conector. Isso ocorre porque nossa língua, assim como todas as demais, não é estática, não é rígida, não imutável. Ela muda, varia, se transforma. E, na verdade, ela só funciona justamente porque varia! Após a conversa com seu professor e colegas sobre variação linguística e os contínuos que nos mostram como o português realmente é, vamos entender um pouco mais sobre o comportamento dos conectores em relação aos seus usos variados.

Os trechos a seguir foram retirados das notícias que analisamos nas atividades XX. Observe com atenção o emprego dos conectores:

1. **Após** a chance perdida, foi o Sport que começou a sair para o jogo, com o Vasco optando pelos contra-ataques.
2. Sport arranca empate **e** deixa Vasco em situação difícil
3. Nasceu negro, ficou branco **e** vai virar cinza”;
4. Estudo da Ufra indica que a vacinação foi eficaz entre os idosos **e** que os demais públicos precisam continuar com as medidas de segurança.
5. Nos idosos tivemos a vacinação com a primeira e segunda doses. **Então**, se eles adoeceram, não tiveram a mesma gravidade.

a) Já analisamos o conector **e**, e vimos que ele pode estabelecer relação de temporalidade entre as sentenças. Nos trechos acima, **após** e **então** também podem indicar uma relação temporal entre as sentenças. De que maneira?

O conector **após**: o Sport começou a sair para jogo **depois** que o Vasco perdeu a chance do gol; o conector **então**: os idosos adoeceram sem gravidade (ou mesmo nem adoeceram) **depois** que tomaram a primeira e a segunda doses da vacina.

b) Reescreva as sentenças conectadas por **e**, verificando a possibilidade de substituí-lo por **após** e **então**.

– Sport arranca empate **então/após** deixa Vasco em situação difícil.

– Nasceu negro, ficou branco **então/após** vai virar cinza”.

– Estudo da Ufra indica que a vacinação foi eficaz entre os idosos **então/após** que os demais públicos precisam continuar com as medidas de segurança.

→ Todas as trocas lhe pareceram possíveis? Há alguma mais adequada? Qual delas parece ser a substituição menos adequada?

No primeiro caso, não é completamente inviável a substituição, embora seja mais natural o uso de ‘e’ antes dos outros conectores: Sport arranca empate e, então, deixa Vasco em situação difícil / Sport arranca empate e, após, deixa Vasco em situação difícil.

Já no segundo caso, a substituição por **então** parece ser mais adequada, principalmente considerando que ‘virar cinza’ é uma consequência da ‘mistura’ entre ser preto e ser branco. O uso de **após**, nesse caso, não seria possível, nem mesmo com o acréscimo de **e**.

No terceiro caso, nenhum dos conectores substitui adequadamente o **e**, porque a noção mais saliente é a de acréscimo de informações e, se considerarmos a notícia no todo, uma noção de oposição também se faz presente, mas não a de tempo.

→ Converse com seu professor e colegas e tentem chegar a uma conclusão sobre os usos dos conectores ‘e’, ‘então’ e ‘após’, com base nas respostas anteriores.

Espera-se que os alunos percebam que os usos, embora permitam variação, não acontecem de qualquer jeito. Existem restrições de uso que são próprias do sistema linguístico. A variação existe, mas não é aleatória. Nos casos em que uma relação temporal também se faz presente, a variação entre os conectores é mais aceita, mas as substituições também dependerão de outros fatores (como na notícia sobre Michael Jackson, por exemplo); já quando a relação temporal é menos presente, a troca de **e** por **após** ou **então** não é possível. Que os alunos saiam dessa discussão compreendendo que *nada na língua é por acaso!* (BAGNO, 2007).

c) “Nos idosos tivemos a vacinação com a primeira e segunda doses. **Então**, se eles adoeceram não tiveram a mesma gravidade”. Além de um valor temporal, que outra relação de sentido fica evidente nessa ligação com o conector **então**?

A relação de consequência é a mais evidente nessa relação: não adoecerem ou adoecerem sem gravidade é consequência da vacinação ocorrida.

d) Que outros trechos no quadro trazem essa mesma relação?

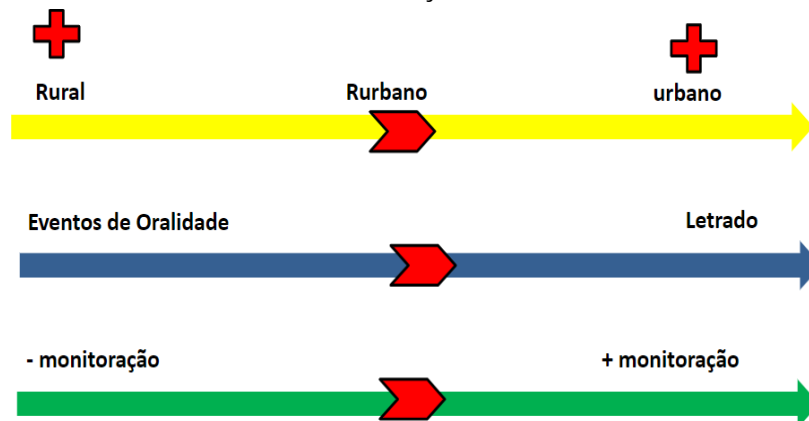
Sport arranca empate **e** deixa Vasco em situação difícil.

Nasceu negro, ficou branco **e** vai virar cinza.

e) Analise as respostas dadas nessa atividade 11. Qual dos conectores em análise parece ser mais produtivo, ou seja, parece poder substituir com mais frequência outros conectores e também poder indicar valores semânticos diversos?

Espera-se que os alunos percebam a alta produtividade do conector ‘e’, que pode assumir diversas relações de sentido e que pode substituir outros conectores considerados típicos de sua categoria.

f) Para indicar relações de tempo, vimos que os conectores e e após podem ser duas formas alternativas. Já para indicar relação de consequência, e e então também são formas alternativas. Posicione esses conectores nos contínuos de variação indicados abaixo.



OM: Professor, é provável que o estudante posicione após como mais urbano, mais letrado e mais monitorado em relação a e, que pode transitar em todos os pontos do contínuo rural>urbano, do oral>letrado e do +monitorado>-monitorado. Da mesma forma, então ficará posicionado como mais urbano, mais letrado e mais monitorado em relação a e.

g) A partir da reflexão acima, além das que estamos fazendo até então, analise as assertivas a seguir, indicando-as como verdadeiras ou falsas:

- ( F ) Os conectores usados em língua portuguesa devem seguir as regras prescritas nas listas de conjunções das gramáticas normativas.
- ( V ) O uso de conectores não previsto pela gramática normativa pode se apresentar adequado em contextos diversos.
- ( F ) Textos presentes em suportes considerados mais privilegiados, com melhor avaliação social, empregam os conectores sempre em correspondência com a prescrição da classificação normativa.
- ( F ) Textos mais populares, em suportes mais informais, empregam os conectores sempre desrespeitando a prescrição da classificação normativa.
- ( V ) A reflexão sobre as variedades no uso dos conectores, observando a articulação entre as sentenças, para o bom funcionamento textual, é mais importante que decorar listas de conjunções.

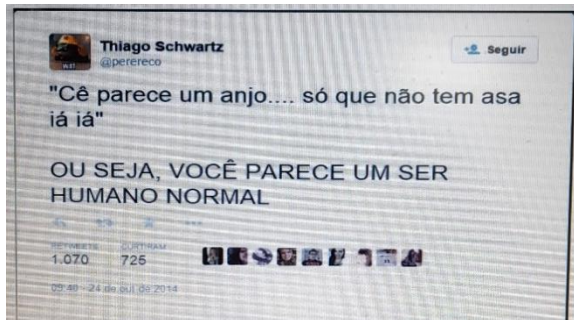
OM: É importante ponderar e esclarecer cada ponto das assertivas apresentadas.

1. Falsa, pois o que observamos nas atividades é que há usos não previstos pela gramática normativa, mas que atendem aos propósitos discursivos nos contextos de uso.
2. Verdadeira, é oposto da assertiva anterior. As variedades no uso da língua não equivalem a erros ou inadequações.
3. Falsa, não há uma relação direta entre escrita/+monitoração/usos normativos e grupo social mais prestigiado.
4. Falsa, pois vimos que, mesmo em usos considerados de grupos populares, as formas linguísticas não se distanciam daquelas usadas em ambientes tidos como mais prestigiados.
5. Verdadeira, as inadequações de uso são decorrentes, na maior parte das vezes, de um trabalho cujo foco está em decorar as conjunções, não ajudando o estudante a refletir sobre os usos nos diferentes tipos de situação sociocomunicativa.

### Atividade 15

As publicações nas redes sociais são muito variadas em relação à temática que exploram. Muitas delas são conhecidas pelo humor que provocam. A seguir, você vai ler duas postagens consideradas das mais divertidas feitas no Twitter:

## Texto 1



a) A postagem faz intertextualidade com uma letra de canção muito conhecida entre os jovens. Você sabe qual é?

A canção “Asas”, gravada pela banda de *reggae* Maskavo e cantada por vários outros artistas nacionais.

b) “Cê parece um anjo... só que não tem asa”. Que relação se estabelece entre as sentenças articuladas pelo conector **só que**?

Sendo uma letra de canção romântica, a relação estabelecida no trecho é a de alguém visto como uma divindade, com atributos muito positivos, assim como são os anjos, no geral. A única diferença é que a referida pessoa não tem as asas que os anjos têm. O conector **só que** aponta para uma ressalva, que, na letra, é um pequeno detalhe – que não diminui em nada a valoração feita à pessoa.

c) O usuário do Twitter comenta a letra da canção, esclarecendo/explicando o que a letra diz. Que conector marca esse esclarecimento?

**Ou seja.**

- Que outros conectores poderiam funcionar como formas alternativas para fazer esse esclarecimento?

Possibilidades de resposta: “Isto é”; “quer dizer”.

- No conjunto dos conectores que poderiam ser usados na articulação das sentenças, é possível posicionar cada um em determinado ponto da escala contínua de variação linguística, indo do mais ou menos prestigiado?

A resposta a essa questão dependerá dos conectores indicados no item anterior, mas, de maneira geral, para essa função explicativa/esclarecedora, todas as formas alternativas se equivalem, tanto gramaticalmente quanto em termos de avaliação social – nenhuma é percebida como estigmatizada.

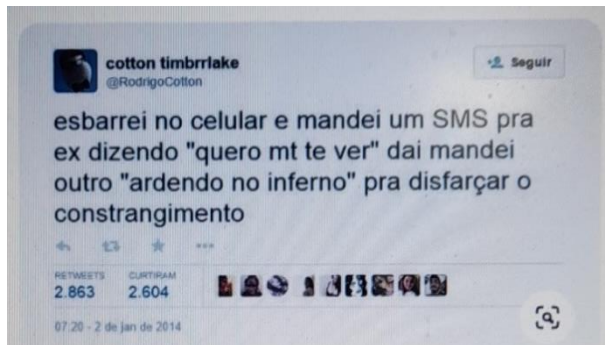
d) Ao “esclarecer” a letra da canção, o usuário valoriza ou diminui a poeticidade presente na letra?

Com o esclarecimento, o usuário diminui a poeticidade da letra, porque algo que seria muito especial – ser um anjo – acaba sendo revelado como algo completamente natural – um ser humano comum.

e) Como se constrói o humor nesse texto?

O humor no texto é construído pela ironia ao associar a letra da canção à sua “verdadeira explicação”. Na letra, a relação entre a pessoa ‘cantada’ e um anjo é muito estreita, quase total, exceto pelo detalhe de a pessoa não ter as asas que os anjos têm. Os demais atributos permanecem. Com o esclarecimento feito pelo usuário, marcado pelo uso do conector **ou seja**, “um balde de água fria” é jogado ao revelar que se alguém é um anjo sem asas, esse alguém não passa de um ser humano normal. A ironia que desassocia algo que seria muito especial – ser um anjo – e algo completamente natural – um ser humano comum é o que produz o humor (ácido) no texto.

## Texto 2



a) Quais são os conectores usados nesse texto para articular sentenças?

Os conectores são: **e – daí – pra.**

b) Que relações de sentido eles estabelecem?

O **e** assume um valor de acréscimo de informações e uma nuance também de consequência: mandar um SMS para a ex como uma ação consequente de ter “esbarrado” no celular. O **daí** sequencia as ações de ter mandado um SMS de “recaída” e de ter mandado outro, de sentido oposto. Há um valor temporal nesse uso. Já o **pra** indica a finalidade de ter mandado um segundo SMS para sua ex.

c) A linguagem empregada nesse texto é bastante informal. Como podemos comprovar isso? É uma linguagem inadequada?

A linguagem apresenta diversos usos não previstos pelas regras da gramática normativa, alguns deles inclusive condenados, como as ausências de sinais de pontuação, abreviações e iniciais minúsculas. Espera-se que os alunos reconheçam não se tratar de uma linguagem inadequada, considerando-se o perfil do usuário, seus seguidores, a temática retratada no texto, o perfil mais geral dessa rede social, o gênero textual – tudo leva a um registro mais informal.

- Todos os conectores abaixo teriam no texto a mesma função que ‘daí’. Indique aquele que parece ser o menos adequado para substituí-lo. Para responder, leve em consideração não somente aspectos gramaticais, mas sobretudo aspectos sociocomunicativos, como o gênero textual, sua finalidade, seus interlocutores, sua circulação, etc.

[ ] e                      [ ] aí                      [ X ] então

d) “daí mandei outro ‘ardendo no inferno’”. A falta de pontuação nesse trecho poderia comprometer a compreensão do texto. Entretanto, no conjunto das informações apresentadas, como podemos entender o trecho? A expressão “ardendo no inferno” está associada a que na postagem?

Considerando o todo textual, percebemos que ‘ardendo no inferno’ foi a mensagem enviada no segundo SMS. A associação, então, é feita entre “quero muito te ver” e “ardendo no inferno”, que seria uma continuidade do SMS enviado primeiramente.

e) Como se constrói o humor nesse texto?

Primeiramente, para a construção do humor, é preciso entender “esbarrei” como um eufemismo para “peguei meu celular”. É como se o autor quisesse atenuar sua ação (segundo ele, vergonhosa) de não ter controlado suas emoções e ter voltado a procurar sua ex com uma mensagem de celular: sem querer, de repente, esbarrou no celular. Mesmo que fosse mesmo um esbarrão, isso não seria capaz de digitar uma mensagem. O tom despretenso de ‘esbarrar’ já emprega humor ao início do texto. Depois, a associação entre “quero muito te ver” e “ardendo no inferno” reforça o humor construído, porque a continuidade do SMS enviado primeiramente altera completamente o que havia sido dito; entretanto, é nítido que a complementação foi uma ação pensada na tentativa de não passar pelo constrangimento de

insistir numa relação acabada. O entendimento da associação entre as partes do texto é fundamental para a compreensão de seu efeito de humor.

## 6.2. REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DIDÁTICA

Iniciamos nossa proposta didática por meio de uma apresentação cujo objetivo foi explicar ao leitor que perspectivas teórico-metodológicas estão envolvidas nas atividades que propusemos. Sendo uma proposta de atividades em uma pesquisa de mestrado profissional, resolvemos criar uma sequência didática visando não apenas ao aluno, mas também ao docente, que pode não conhecer a proposta de Vieira (2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b) para um ensino de Gramática em Três Eixos, conciliando a sistematização, a produção de sentidos e a variação linguística.

No Eixo da sistematização, também chamado Eixo I, buscamos realizar um trabalho com a reflexão sobre a língua como sistema, observando sua estrutura e como o componente gramatical se comporta nas construções linguísticas. Para o Eixo da interatividade, Eixo II, os conectores foram observados como produtores de sentido no texto, logo seu uso interfere na significação construída. Já no Eixo da variação, o Eixo III, trouxemos o olhar sobre o uso heterogêneos dos conectores e seus valores sociossimbólicos. Assim, as atividades sugeridas, por mais que focalizem um Eixo, podem evidenciar a presença dos outros, de forma transversal.

Diante da inovação dessa proposta para um ensino de gramática em Três Eixos, as atividades são apresentadas com a preocupação de que fique muito bem esclarecido ao professor como guiar esta reflexão sobre os conectores sequenciais, seja por meio de Orientações Metodológicas (também utilizamos OM ao longo do trabalho), seja por respostas detalhadas ou, ainda, seja por *boxes* com conteúdos e teorias eventualmente desconhecidas pelo professor.

### 6.2.1. Atividades com foco no Eixo I

Iniciamos nossa proposta a partir do Eixo I, o da sistematização. Para isso, expomos nossa visão sobre a estrutura básica das sentenças, seguindo Gerhardth (2017), por meio de OM ao professor, para que ele possa melhor guiar seu trabalho junto aos alunos. A concepção de Gerhardth (2017) é importante, pois coloca o verbo como palavra-base que abre espaço para as demais palavras (informações) que devem compor a sentença.

Apresentamos, então, sentenças com construções diversas, com setas saindo da palavra-base. Metodologicamente, escolhemos setas de cores diferentes: as setas que apontam para o sujeito são da cor azul; as que se referem aos complementos verbais são vermelhas e as que se dirigem para o

circunstanciador são pontilhadas sem cor, demonstrando que tem uma menor vinculação ao verbo, embora também sejam, em alguma medida, a ele relacionadas<sup>39</sup>.

Esse processo é importante para que o estudante possa compreender não só a estrutura básica das sentenças do português, como também o verbo como palavra-base das orações. O trabalho focando na sistematização, indicada pelo Eixo I, tem como objetivo levar o aluno a entender que as sentenças possuem seus constituintes e, a partir do entendimento de sua forma básica, ele irá reconhecer as fronteiras das sentenças e como elas podem se articular entre si, principalmente por meio de conectores.

No reconhecimento inicial da sentença e seus constituintes, adotamos o uso da fórmula S – V – C, que representa a estrutura sintática canônica no Português. Além de S(ujeito) e V(erbo), estamos assumindo C, de forma ampla, como complementos, independentemente de serem complementos obrigatórios ou adjuntos circunstanciadores do verbo, como indica Sautchuk (2010).

A atividade 1 consiste em levar os estudantes a refletirem sobre a estrutura das sentenças apresentadas inicialmente. A reflexão guia o aluno a perceber não só a centralidade do verbo, como também a direção das setas, além de cores e formas diferentes. É importante o discente perceber, com esse quesito, que as setas azuis apontam para a esquerda, numa posição, costumeiramente, ocupada pelo sujeito, e a seta vermelha para direita posição ocupada pelos complementos. Optamos, inicialmente, por utilizar sentenças com a estrutura canônica da língua portuguesa a fim de que o estudante reflita sobre as regularidades da língua, para só depois observar o que se difere dessa estrutura comum.

Em seguida, a atividade 2 complementa o que fora explorado no quesito anterior, mas levando o próprio estudante a encontrar o verbo e desenhar as setas partindo da palavra-base. Nesse exercício, o aluno começa a nomear os termos que compõem a sentença estudada, pois entendemos que o uso das nomenclaturas seja um facilitador da metodologia empregada e, sobretudo, faz parte do trabalho de aprender cientificamente língua e gramática. Como argumenta Antunes (2009), o estudante precisa conhecer cientificamente sua língua e as nomenclaturas ajudam no processo de aprendizado quando a nomenclatura não tem finalidade em si mesma.

Na análise das coleções de materiais didáticos que fizemos na pesquisa, criticamos a exclusividade de uma preocupação metalinguística no ensino de gramática, mas ressaltamos que a crítica não se faz à metalinguagem, mas à sua centralidade (muitas vezes sinônimo de exclusividade) e, principalmente, à finalidade de seu estudo. Em contrapartida, as primeiras atividades de nossa proposta didática também evidenciam um trabalho que abarca a metalinguagem, mas, em se tratando do Eixo I, de sistematização, as atividades precisam, como indica Gerhardth (2017), apresentar

---

<sup>39</sup> A perspectiva tradicional costuma identificar os circunstanciadores como termos dos quais a oração não necessita para ter seu sentido completo.

primeiro a estrutura básica das sentenças para depois caminharem para o funcionamento do componente gramatical na produção de sentidos que ocorre textualmente.

Vieira (2020) confirma essa perspectiva, pois considera que, para um trabalho em que a análise linguística e a norma-padrão estejam numa engrenagem benéfica para o ensino e a aprendizagem, a oração deve ser considerada a unidade máxima de análise. O autor faz a ressalva de que a oração não é um elemento linguístico utilizado em situação real de uso, “Trata-se, todavia de uma unidade fundamentalmente gramatical lógica e formal que, na língua portuguesa, de acordo com a NGB, se constitui essencialmente por um sujeito e um verbo, a que se integram complementos e se acoplam acessoriamente adjuntos” (VIEIRA, 2020, p. 111).

Diante disso, consideramos ser necessário apresentar ao professor um *boxe* com informações e teorias que tratam da estrutura básica da sentença, e outras informações que explicam o que foge da regularidade trabalhada até então. Essas informações, bem como as orientações metodológicas apresentadas ao longo das atividades, objetivam guiar o professor por uma abordagem diferente da que ele está acostumado, mas, ainda assim, ancorado numa gramática de sistematização linguística.

Seguindo na lógica de regularidade das sentenças, levamos o estudante a operar sobre a linguagem, na atividade 3, tal qual preconiza Franchi (2006), para quem faz parte do processo de aprendizagem o estudante “colocar a mão na massa” e de fato operar, criar e recriar sentenças, compreendendo a estrutura da língua.

Mais uma vez, enfatizamos a necessidade, nesse momento, de se trabalhar com frases descontextualizadas, visando estudar a sentença em si mesma. Vieira e Faraco (2020) apontam como parte importante do processo de aprendizagem que o estudante foque nos elementos que compõem a oração sem a preocupação com um contexto ou discurso envolvidos. Essa preocupação tem relação com o foco no Eixo da sistematização, em que o estudante opera sobre a língua, compreendendo os elementos que compõem a sentença e aplicando a eles uma terminologia adequada.

Já a partir da atividade 4, buscamos trabalhar as fronteiras entre as orações na formação das sentenças complexas. Ainda seguindo Gerhardt (2017), entendemos que podemos falar em articulação por meio de conectores apenas quando os estudantes compreenderem a estrutura básica da oração e as fronteiras que separam uma da outra. Nesse ponto, foi necessário evidenciar aos alunos que essas orações se combinam utilizando não só palavras como conector, mas também sinais de pontuação, como as vírgulas, por exemplo. Dessa forma, construímos a oportunidade de levar o estudante a refletir sobre os usos dos sinais de pontuação no texto na lógica da articulação de sentenças.

É importante destacar que nessa atividade utilizamos o nome “combinação” para levar o aluno a reconhecer o processo fazendo uso de um vocabulário mais próximo ao seu. No *boxe* de fechamento dessa etapa, apresentamos que a combinação é uma articulação e que os elementos gramaticais utilizados para estabelecer articulações entre as sentenças são chamados de conectores.

Embora nosso foco de pesquisa seja o trabalho com os conectores sequenciais, julgamos ser importante trabalhar os pontos elencados até aqui, pois consideramos que o estudante só poderia, de forma qualitativa, compreender a articulação de sentenças por meio de conectores sequenciais quando ele pudesse compreender o que estava sendo articulado e as fronteiras entre as orações que se articulam.

Com a atividade 5, avançamos para a relação entre a sistematização e a produção de sentidos. A partir desse ponto, seguindo Gerhardt (2017), buscamos apresentar uma reflexão sobre o sentido entre as sentenças que podem ser articuladas. Segundo a autora, só podemos articular sentenças que tenham a mesma base de conhecimento, que tenham um sentido em comum. Dessa maneira, evidenciamos que a articulação ocorre por meio de uma relação lógico-semântica.

Ao apresentar sentenças fora de contexto, buscamos questionar quais poderiam ser combinadas em um mesmo período e se alguma palavra poderia uni-las. O objetivo da atividade reside no fato de que é importante para o aluno ter conhecimento sobre o uso de conectores, mas atentar para a vinculação lógico-semântica que é inerente aos trechos. Além disso, almejamos que ele perceba que a falta de relação semântica entre determinadas sentenças inviabiliza que elas sejam articuladas por meio de qualquer tipo de conector. A articulação só seria possível caso houvesse informações contextuais que permitissem a união, caso contrário não podemos articular 2 e 3, 3 e 4, por exemplo. Observar isso é o que vai auxiliar o estudante a compreender a estruturação de sentenças num período composto. Com esse trabalho, os alunos são capazes de superar uma tradição em ensino de língua e gramática, como vimos na análise dos livros didáticos, retirando a preocupação (primeira e última) de decorar listas de palavras, classificá-las para posterior classificação das orações que encabeçam. Embora a classificação possa e deva ocorrer, os alunos antes compreendem o funcionamento das estruturas gramaticais, por meio de uma real operação com e sobre a linguagem.

Vieira (2017d) sustenta a defesa de um ensino gramatical em Três Eixos como uma proposta conciliatória, que deve partir do conhecimento inerente do falante para levar o estudante a refletir sobre a sistematização dos objetos teóricos e seus usos. Dessa forma, compartilhamos a ideia da autora e consideramos o conhecimento prévio do aluno para construir um conhecimento formal, como é função da escola.

Na atividade com o meme “Chiquinha absurda”, buscamos explorar a ausência do conector, ponto extremamente importante para a reflexão de que o não uso desse elemento também pode fazer parte da intencionalidade do emissor para produzir efeitos de sentido no texto. Podemos notar que o meme não traz o conector que poderia articular as sentenças “Não sinto vergonha de ser pobre” e “Sinto ódio”. O uso do conector, na verdade, não traria o mesmo efeito de sentido que está sendo alcançado com sua ausência.

Um ponto relevante a ser destacado é o fato de que o texto escolhido apresenta uma estrutura muito própria desse gênero textual, que vai guiando a compreensão do texto. A primeira sentença fica no topo do meme, seguida da imagem de uma Chiquinha, personagem bastante conhecida no Brasil, com uma expressão de raiva. Por último, a segunda sentença, na parte inferior do meme. O não uso do conector obriga que a articulação ocorra por meio do sentido estabelecido entre as sentenças, gerando um efeito de humor mais enfático. A utilização do item gramatical para conectar as sentenças apagaria, em certa medida, a graça do meme, porque já revelaria a direção argumentativa do texto, diminuindo, assim, a quebra de expectativa comum a textos cuja base de funcionamento é o humor.

Dessa forma, as questões não só levam à reflexão sobre o componente gramatical como elemento conector, mas também proporcionam ao aluno pensar sobre os efeitos de sentido, o contexto de uso, a constituição e o funcionamento do gênero textual. Podemos observar, com isso, como o conhecimento vem, de forma gradativa, sendo construído ao longo do material e promovendo uma ampliação de aprendizagens que garantam uma educação linguística adequada.

Na atividade 6, o trabalho com a conexão de sentenças continua levando à reflexão sobre serem combinadas em um período composto somente se tiverem uma relação de sentido que permita tal articulação. Nesse caso, apresentamos aos estudantes contextos que possam fazer as sentenças serem articuladas.

Embora a atividade anterior já leve em consideração a necessidade de relação de sentido entre as sentenças para que sejam articuladas, é na atividade 6 que realmente começamos a migrar de um trabalho que privilegie o Eixo da sistematização para uma abordagem em que os Eixos I e II sejam evidenciados.

A atividade 7 resgata conhecimentos construídos na primeira etapa do trabalho, levando o estudante a refletir sobre o texto selecionado, quais as estruturas básicas de cada sentença e as fronteiras entre elas. Esse resgate nos serve para demonstrar que a articulação está sendo realizada pelos sinais de pontuação e que faz parte da intencionalidade do autor apresentar um texto sem o uso de conectores.

A partir do trabalho com as fronteiras das orações, é pedido aos alunos que articulem o texto, utilizando, agora, os conectores, uma vez que eles já refletiram sobre o sentido que a articulação entre eles produziu. Dessa maneira, fica mais “fácil” a escolha do conector que atenda à relação lógico-semântica no texto. Mais uma vez, operando sobre a linguagem, como indica Franchi (2006), o estudante conseguirá manejar e utilizar os componentes gramaticais compreendendo sua estrutura.

É importante salientar, ainda, que, diante do sentido construído para o texto original, direcionamos uma OM ao professor, destacando as possibilidades de respostas que os estudantes podem apresentar. Não se trata de uma única resposta correta, mas de possibilidades de respostas que levem à articulação adequada entre as partes do texto estudado.

### **6.2.2. Atividades com foco no Eixo II**

A partir da atividade 8, buscamos trabalhar o componente gramatical muito mais centrado no Eixo da produção de sentidos no texto. Utilizando uma notícia, empregamos uma abordagem por meio da qual o estudante não só consegue refletir sobre a articulação gramatical entre as sentenças, mas também percebe a diferença de linguagem, o contexto de uso e o gênero textual como fatores que interferem na escolha do conector.

No texto trabalhado, estudamos o uso do conector na categoria dos opositores, numa reflexão que leva em conta o Eixo II, como produção de sentido. Nessa atividade, ponderamos sobre a diferença estrutural entre o conector “mas” e os outros conectores apresentados pela GT como de mesmo valor semântico.

Na inversão da estrutura da frase original, questionamos o aluno sobre a possibilidade de ser empregado o conector “mas”, assim como o fora na questão anterior. Levamos em consideração o pensamento de Bagno (2012), para quem os elementos “porém, contudo, todavia, entretanto”, embora de valor opositivo, na verdade são advérbios que, no processo de mudança linguística via gramaticalização, assumiram o papel de conectores.

Ao levar o contexto em consideração e a linguagem utilizada por um determinado gênero textual, começamos a articular o Eixo II ao Eixo III e a ponderar sobre valores sociossimbólicos envolvidos na escolha dos conectores para a produção de sentidos. Na atividade 9, o trabalho com o jornal “Meia Hora de Notícias” é proposto com a finalidade de desmistificar a ideia de que texto escrito e publicado apresenta sempre um uso formal de linguagem e que textos orais ou da internet são necessariamente informais.

A partir desse ponto, consideramos ser uma oportunidade importante de trabalhar com os estudantes as diferenças de uso dos conectores em textos reais em relação ao que é apresentado na GT. Precisamos levar os alunos a refletirem que tais diferenças não são necessariamente um problema. Tantas possibilidades de uso é o que faz a língua portuguesa tão rica e tão cheia de possibilidades.

Assim, a partir da análise da capa desse jornal, cujo estilo mais popular se materializa no emprego de uma linguagem informal, começamos uma reflexão sobre o uso dos conectores e sua escolha, levando-se essas características em consideração. Em seguida, propomos uma reflexão sobre a estrutura sintática das manchetes apresentadas no jornal, focando na escolha dos conectores, apresentando ponderações que levem o estudante a pensar sobre o sentido produzido pelos conectores usados pelo jornal comparativamente ao que preconiza a GT. Nessa atividade, os três Eixos estão articulados ao ponderarmos sobre a estrutura básica das sentenças, como elas se

articulam, a escolha do conector para produção de sentidos e os usos variáveis dos conectores em relação à rigidez da GT.

É importante destacar, ainda, o fato de numa atividade o estudante poder explorar vários sentidos utilizados por um mesmo conector e como conseguimos construir sentidos possíveis diante de todo o contexto que o jornal nos oferece. Temos, embasando a atividade, o entendimento teórico do principal princípio do Funcionalismo para explicar a mudança linguística: a teoria da Gramaticalização (CASTILHO, 1997). Os conectores mudam de função e de sentido de acordo com seu uso em contextos concretos. Assim, observamos seu papel estruturador, a partir do trabalho com o Eixo II, indicado por Vieira (2017).

Na manchete de maior destaque na capa do jornal, lemos: “Nasceu negro, ficou branco e vai virar cinza.” Para compreender a sentença, o leitor precisa considerar o contexto cômico e popular do jornal, além de conhecer um pouco da vida do artista em questão, Michael Jackson. O conector “e” encerra valores para além do estabelecido pela GT. No texto, o “e” conecta informações que se sucedem, gradativamente, no tempo; além de sinalizarem uma conseqüente combinação entre nascer negro e se tornar branco: dessa ‘mistura’, virou cinza. Assim, o trabalho com o conector ampliando os padrões da GT leva o estudante a refletir sobre o papel do componente gramatical na produção de sentido, com sua vasta possibilidade de usos.

Embora estejamos realizando uma reflexão focada no Eixo II, Vieira (2017d) argumenta que a relação entre os três Eixos deve ser de complementaridade. Dessa forma, apesar de um foco na produção de sentidos, a reflexão sobre a sistematização linguística é sempre presente.

Ainda levando em consideração o contexto e o suporte em que a notícia pode ser veiculada, trazemos, na atividade 10, uma reflexão interessante sobre o uso do conector e a produção de sentido. Após algumas análises iniciais, levamos o estudante a ponderar sobre um trecho em especial e sobre o uso que o jornalista fez do conector “pois” em um contexto que não remetia ao sentido de explicação.

Na notícia sobre um jogo do Vasco contra o Sport, as sentenças “O chute ainda desviou na barreira” e “tinha endereço certo” é articulada pelo conector “pois”. A escolha do conector leva em consideração todo o contexto, mas, ao refletirmos sobre a articulação apenas entre as sentenças que o conector une, não vemos sentido na escolha da palavra “pois” nessa situação. A notícia escolhida está relacionada a um suporte de prestígio, porém o conteúdo do texto, futebol, é um tema popular, logo a linguagem utilizada apresenta características próximas ao tema.

Por isso, consideramos relevante apresentar uma OM para o professor, enfatizando a importância de se refletir sobre a necessidade de uma compreensão textual mais ampla para a articulação de sentenças. Como vimos, nem sempre o sentido estabelecido nas sentenças consegue explicar a escolha de um conector em detrimento de outro. Isso demonstra que estudar conectores

por meio de listas para gerar uma classificação não reflete a funcionalidade e a complexidade da língua.

A atividade 11 tem como objetivo transitar entre os Eixo II e III. Para esta atividade, foi importante contextualizar o autor e o momento da criação da tirinha, aspecto relevante para o trabalho com o segundo Eixo. No texto de Luis Fernando Veríssimo, vemos um diálogo entre Deus e Noé sobre a conhecida história do dilúvio. Para realização de questionamentos acerca do sentido do texto, utilizamos uma abordagem de questão objetiva, em que o aluno precisa julgar como verdadeira ou falsa cada proposição para, em seguida, as sentenças verdadeiras serem somadas.

Nessa fase da proposta didática, nos propusemos a elencar questões objetivas, levando em consideração que o material foi pensado inicialmente para alunos do Ensino Médio, atentando ser papel da escola preparar esse estudante para as avaliações de larga escala, além de vestibulares e concursos públicos. Por isso, não podemos desconsiderar que as questões objetivas são o método utilizado por instituições que realizam esses eventos. Além disso, cada proposição leva o estudante a refletir sobre o texto e o sentido produzido por ele. Esse trabalho se faz importante, pois são estas reflexões que irão subsidiar a abordagem realizada na questão seguinte.

Ainda na atividade 11, a gramática como eixo transversal aparece como forma não só de refletir sobre a estrutura da língua, mas também como ferramenta para ponderar sobre aspectos de formalidade e informalidade do texto estudado, observando as formas verbais no modo imperativo e a diferença de uso da 2ª e da 3ª pessoa explorada na letra “b” do quesito. Tais reflexões levam o estudante a ponderar sobre as variedades existentes na língua e como isso implica nos sentidos possíveis.

Buscamos, a partir das ideias presentes na tira, evidenciar a relação existente entre essas ideias e o modo de suas articulações, respeitando o sentido que foi construindo anteriormente. Assim, o aspecto estruturador do conector é abordado não só de maneira a observar a relação de sentido existente no texto, mas também considerando o nível de formalidade do texto.

Nesse momento, é extremamente importante trazer a discussão do que preconizam as gramáticas normativas acerca da linguagem utilizada no contexto da tira. A atividade 11 revela o aspecto heterogêneo dos conectores e busca avaliar que a GT aponta como sinônimos um conector em relação ao outro. Como apresentado por Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2001), as conjunções coordenativas explicativas têm o mesmo sentido. Nosso objetivo é levar o estudante a ponderar sobre as diferenças socio discursivas no texto, refletindo que a escolha do conector “pois” na tirinha atende ao contexto que vem sendo trabalhado desde o início da atividade.

Por isso, é extremamente importante acrescentar nesse ponto da proposta uma OM para o professor, que pode estar ainda atrelado a uma forma tradicionalista de abordar o assunto. É importante elencar que a atividade pede que o aluno classifique os conectores utilizados na tira, mas, diferente do material didático analisado, esta não é a finalidade da atividade. A partir dessas

respostas, o estudante irá ainda avaliar as diferenças sociodiscursivas do uso desses conectores em contextos distintos.

Tudo isso é relevante, pois podemos quebrar paradigmas que levavam a um preconceito linguístico já enraizado socialmente. Dessa forma, abrimos porta para ponderações importantes que devem ser levadas à escola no ensino de língua: a heterogeneidade. A partir desse material, queremos mostrar que as variedades linguísticas não devem ser tema de um conteúdo durante toda a vida escolar; antes, ela deve perpassar por todos os temas, como Eixo de trabalho.

### **6.2.3. Atividades com foco no Eixo III**

Antes de iniciar atividades que focassem na heterogeneidade linguística, julgamos ser importante apresentar um *boxe* com informações baseadas nos pressupostos de Bortoni- Ricardo (2014) acerca dos *contínuos de variação*. Embora já bastante disseminada na academia, a teoria da autora nos ajuda a redimensionar a noção de certo e errado. Com a teoria dos *contínuos*, observamos uma fluidez maior na dinâmica linguística, considerando-a numa perspectiva de adequabilidade ao contexto de uso.

Na atividade 12, propomos o trabalho com um importante eixo da BNCC (BRASIL, 2017): a oralidade. Para isso, trazemos uma transcrição de fala com a opinião de um jovem rapaz não escolarizado sobre as festas de Carnaval. Para a boa realização da leitura, fornecemos uma OM ao professor sobre como proceder na leitura de um texto transcrito e uma legenda para o aluno com informações sobre o uso dos fonemas, comportamentos comuns durante a fala, além de informações sociais sobre o falante. Após a leitura, buscamos trabalhar já com a reflexão sobre a linguagem do texto, num comparativo entre linguagem formal e menos formal.

Para esta reflexão, o professor terá um papel mediador importante, pois ele tem acesso ao *boxe* com as informações sobre os contínuos de Bortoni-Ricardo (2014). Dessa forma, conseguiremos ponderar sobre a norma-padrão *versus* a norma-culta, além de usos próprios a todos os grupos e, assim, deslegitimar estigmas sociolinguísticos. Outro ponto importante é trazer a oralidade para um trabalho em sala de aula que não fique apenas na reflexão sobre ser formal ou informal. A atividade vai além disso e pondera sobre as diferenças entre a estrutura da norma-padrão e a linguagem oral, ligando isso a aspectos sociais.

Podemos, assim, propor reflexões aos estudantes sobre a linguagem de um texto oral, que apresenta marcas de regionalidade, informalidade e coloquialidade. Além disso, observamos diferenças entre a fala do entrevistado E\* e o entrevistador I\* para levar os estudantes a ponderarem

sobre o porquê dessas diferenças; além, é claro, de enfatizar que na modalidade oral (assim como na escrita) pode haver diferenças no uso da linguagem.

No quesito c da atividade 12, levamos o estudante a perceber que o termo “rapay” funciona como um marcador conversacional relevante, como sugere Marcuschi (2003, p. 61), ao apontar como esses elementos “marcam” a interação entre os interlocutores, além de servir como elo entre as unidades comunicativas que unem, articulam durante a interação. Dessa forma, podemos demonstrar que outros componentes podem realizar, na prática, uma função conectora, seja no texto escrito, seja no texto oral.

Em seguida, a partir das possíveis respostas às perguntas, adentramos no tema dos conectores sequenciais. Nesse ponto da proposta didática, o aluno já terá base para detectar os conectores no texto e compreender seu papel articulador de sentenças. Ligamos o texto da atividade 12 com o que já foi trabalhado na atividade anterior, levando, assim, o estudante a refletir sobre a escolha de um conector em detrimento de outro.

Apresentamos essa atividade com intuito de levar os alunos a refletirem sobre o fato de que nem sempre as listas apresentadas pela GT de conectores contêm palavras sinônimas. O contexto e os aspectos sociais influenciam diretamente nas escolhas. Dessa forma, é possível reforçar o trabalho com o Eixo III, refletindo-se, por exemplo, sobre o “mas” não apresentar os mesmos efeitos discursivos que o “no entanto”.

Sobre isso, Vieira (2019b) indica que é de extrema importância a escola compreender um princípio básico da Sociolinguística: o fato de podermos alcançar uma aproximação de sentidos em formas alternantes ou ainda a não existência de sinonímia perfeita. É o que podemos observar na abordagem do exercício 12. Nela observamos o uso de uma linguagem em que determinados conectores, embora considerados de sentidos semelhantes, não estão adequados ao contexto.

Esse ponto é de extrema relevância para que o estudante, a partir de um olhar sobre um texto da modalidade oral, possa verificar as regularidades da língua e conseqüentemente suas variedades estruturais e os aspectos sociodiscursivos envolvidos na escolha de um conector. A tarefa aqui é levar o aluno a ponderar sobre determinados conectores não poderem “combinar” com esse dado uso, observando que se trata de conectores mais formais em relação a outro. Diante disso, é importante elencar que a OM apresenta ponderações para que o professor ajude o estudante quanto a esse ponto. Assim, ao comparar com um texto escrito, trabalhado na questão 11, o aluno poderá perceber um uso de conectores em nível de informalidade semelhante.

Uma atividade como essa se mostra relevante ao passo que podemos reforçar a ideia de que textos escritos e textos orais podem trazer níveis de formalidades equivalentes. Com isso, dissipamos uma possível ideia pré-concebida de que somente textos orais podem apresentar variação linguística, sendo sempre informal. Outro ponto fundamental dessa atividade é a comparação entre os conectores e seus usos em contextos diferentes. Esse tópico de trabalho precisa ser bem

explorado, pois, diante da análise dos materiais didáticos, vimos que as variedades linguísticas não estão presentes nesses livros de forma rotineira. A heterogeneidade da língua é explorada como um conteúdo e não como uma pedagogia, o que não ajuda a quebrar o preconceito linguístico tão arraigado nas aulas de Português.

Elencamos, ainda, a questão que aborda o regionalismo no texto, pois se trata de um ponto extremamente relevante para o fechamento da atividade. Esse tema é muitas vezes abordado como uma atividade de classificação dos “tipos de variação linguística” em muitos materiais didáticos, não recebendo, assim, a atenção devida. Por isso, nesse ponto, é extremamente importante que o professor medeie um debate reflexivo sobre esse tipo de variação, a extensão territorial do nosso país, além de outros tipos de variação presentes na linguagem dos próprios estudantes.

Observamos, diante disso, que um trabalho mais voltado para o Eixo III pode articular os outros Eixos, o da sistematicidade e da produção de sentido, porém, nesse momento, o foco está voltado à variação linguística. Dessa maneira, temos nesse tipo de proposta metodológica uma abordagem mais ampla e rica da língua, apresentando suas muitas faces sem deixar de qualificar o estudante para refletir sobre a norma culta da língua portuguesa, num trabalho com a pluralidade de normas, como indica Faraco (2008).

Já para a atividade 13, utilizamos os três Eixos para a reflexão sobre o uso dos conectores. Buscamos, primeiramente, no Eixo da sistematização, o conhecimento dos alunos para elencarem as informações presentes em um pequeno texto do filósofo Friedrich Nietzsche. A partir desse ponto, pedimos aos estudantes que relacionem as orações que compõem o texto e o limite entre cada sentenças. Em seguida, utilizando o Eixo II, os alunos são levados a pensar sobre o sentido estabelecido entre as orações, escolhendo apenas uma das alternativas fornecidas para gerar a articulação entre elas.

EM relação ao terceiro Eixo, o exercício pede a comparação entre conectores que a GT considera ter o mesmo sentido. Porém, é importante destacar que o trabalho agora é sobre um texto mais formal que os textos estudados nas atividades 11 e 12. Dessa forma, os conectores escolhidos vão diferenciar dos que foram considerados adequados nos exercícios anteriores.

É importante salientar que a atividade busca gerar uma comparação entre os textos trabalhados com foco no Eixo III e observar que a escolha do conector vai além da noção preconizada de “certo” ou “errado”. Com esse tipo de abordagem, os alunos, de forma prática, podem compreender que se trata de uma adequabilidade não só ao texto em si, mas também a aspectos sociais envolvidos na produção textual, tais como suporte, público-alvo, assunto, etc. Tais aspectos sociais são trazidos nos questionamentos feitos aos alunos durante as atividades para levá-los a esse tipo de conclusão.

Sobre isso, Bortoni- Ricardo (2014) faz importante reflexão, ao dizer que o conhecimento linguístico envolve muito mais que o domínio de regras gramaticais; envolve também o domínio adequado de fatores contextuais pragmáticos e sociocognitivos. Assim, o trabalho com o Eixo III

precisa considerar esses fatores que fazem parte da linguagem e estão envolvidos em qualquer texto a que os alunos possam ter acesso.

Além disso, com a reflexão nessa atividade, ponderamos, também, como os Eixos podem, de forma convergente, levar o estudante a um estudo mais amplo sobre a língua. Embora um Eixo possa estar sempre em mais evidência que outro na atividade, o Eixo da sistematização é transversal aos demais, de forma a ajudar também nas reflexões sobre a produção de sentidos e sobre a variação linguística.

Assim, na atividade “c”, pedimos aos estudantes que classifiquem os conectores numa escala de mais adequado ao texto ao menos adequado. Essa classificação está, na verdade, graduando o nível de formalidade entre os conectores fornecidos na questão e verificando se os estudantes conseguem relacionar essa informação à adequação ao texto trabalhado.

Vieira (2017c) aponta que é papel da escola apresentar aos estudantes as normas urbanas de prestígio e, assim, proporcionar acesso a culturas que possam ser distintas das suas. Diante desse intento, reforçamos, no item d, o objetivo de desfazer equívocos enraizados no ensino de língua, em que se postula a relação de certo e errado na língua. Ainda que esse trabalho possa parecer repetitivo, reconhecemos como algo novo na maioria das salas de aula que precisa ser fortalecido, diante da necessidade de fazer o estudante reconhecer a relação estreita entre língua e sociedade.

Assim, apresentamos no quesito “e” uma reflexão sobre os *contínuos* de Bortoni-Ricardo (2004). Nesse ponto, o professor já terá feito a leitura do *boxe* direcionado apenas aos docentes e poderá melhor conduzir essa atividade. O objetivo é fixar a ideia de heterogeneidade da língua e as nuances que podem existir diante de cenários distintos de uso da linguagem. Seguindo a linha do que fora apresentado no quesito “c”, mas agora claramente apresentando a informação de formalidade dos conectores, o estudante deverá refletir sobre essas informações. Embora a GT apresente uma lista de conectores explicativos, ela não pondera sobre as diferenças de usos entre esses componentes.

Essa prática leva o estudante a considerar que as conjunções são sinônimas, ideia muitas vezes reforçada pelas atividades nos materiais didáticos. Assim, a atividade objetiva reiterar a ideia de que a escolha de um conector precisa considerar todo o trabalho que estamos apresentando até aqui: a base de conhecimento compartilhada pelas sentenças, a articulação dessas orações, o contexto e sua adequabilidade.

Sobre isso, Vieira (2019b) ressalta que os conectores devem ser vistos como pertencentes a uma regra variável sensível ao contexto textual-discursivo. Logo, o uso de um conector vai atender a uma necessidade discursiva e o contexto vai auxiliar a encontrar o mais adequado para ser utilizado.

Em seguida, apresentamos, na atividade 14, ponderações sobre o uso dos conectores nos textos estudados anteriormente, que não seguem exatamente o que prescreve a GT. Embora reflexões já

tenham sido realizadas sobre o uso desses conectores anteriormente, nesse momento nos voltamos para a heterogeneidade da língua e como esse uso é possível nos contextos apresentados.

Diante disso, levamos o estudante a refletir sobre o posicionamento dos conectores nos *contínuos* postulados por Bortoni-Ricardo (2004), ponderando sobre o que se entende a respeito de erros, inadequações e situações de uso. A seguir, assertivas são apresentadas aos estudantes para que as ideias sejam fixadas e a variação no uso dos conectores possa considerar não mais apenas a ideia de certo e errado, mas agora ponderar sobre contextos, situações sociais, formalidade, prestígio e desprestígio etc.

Outro ponto que precisamos evidenciar na questão 14 é o uso do conector “e”. Tavares (2003) pondera que esse conector é um dos mais escolhidos pelos falantes para gerar sequenciação, a partir de um processo de gramaticalização do conector. Dessa forma, embora a GT apresente uma lista com várias conjunções de diversos aspectos semânticos, o usuário tende a utilizar frequentemente esse conector em situações inesperadas, assumindo, diante dos contextos, novos sentidos para além do tradicional.

Dessa forma, apresentamos, na questão b, considerações sobre o valor “punitivo” que o conector “e”, em “Nasceu negro, ficou branco e vai virar cinza”, pode adquirir. Para além da consequência estabelecida pelo uso do conector, observamos a nuance negativa na sentença, já que o final do cantor, que nasceu de um jeito e ficou de outro, será virar cinza. Como Neves (2018) aponta, nesse processo de gramaticalização, o conector “e” pode apresentar o sentido de consequência em diversos contextos. É o que observamos na manchete do jornal Meia Hora sobre o cantor Michael Jackson, mas, para além desse sentido, levamos o estudante a observar que a articulação entre as sentenças não gera apenas a ideia de consequência, mas a ideia de uma consequência ruim.

Portanto, é de suma importância que o estudante observe com essa discussão que “Nada na língua é por acaso”, como disse Bagno (2007). O autor aponta que a GT apenas uma forma certa de se dizer as coisas, enquanto para a Linguística todas as formas de expressão verbal têm alguma organização gramatical, seguem regras e apresentam uma lógica linguística demonstrável. Assim, podemos dizer que os textos apresentados nessa atividade seguem uma lógica e regras que não são as prescritas pela GT, mas atendem às necessidades discursivas e, de acordo com o contexto, levam a uma interpretação justamente a partir da escolha do conector.

A atividade 15 continua refletindo sobre a heterogeneidade da língua, trazendo agora textos da internet. O primeiro texto, um *twitte*, traz de forma humorada a reflexão de um usuário da rede social sobre uma letra de canção. Nela, temos o uso de um conector não apontado entre as listas das conjunções abordadas pela GT, a expressão “só que”. Esse conector sofre um processo de gramaticalização e apresenta um sentido que outro conector não conseguiria substituir com o mesmo efeito.

O trecho da canção apresentado no texto tem a finalidade de elevar o “Cê” (você) da canção a um *status* divino, comparando-o a um anjo sem asas. A comparação feita a partir de um conector que apresenta uma contradição é o que causa o humor do texto. Ao invés de condenarmos esse uso, apresentamos o conector no texto e levamos o estudante a uma reflexão sobre o sentido produzido por ele nesse contexto. É o momento em que fica muito evidente a confluência de dois Eixos, o II e III, e o trabalho com a sistematização de forma transversal. Consideramos, assim, ser de grande importância uma pedagogia da variação linguística, como indicou Faraco (2008), que considere a heterogeneidade da língua como uma oportunidade de se trabalhar a norma culta.

Em seguida, a atividade leva o estudante a ponderar sobre o conector “ou seja”, que, nesse contexto, tem como intuito minimizar a poeticidade da letra. O conector nesse texto tem um papel fundamental, pois é ele quem introduz a quebra de expectativa criada pela letra da canção. Assim, a reflexão da atividade 15 culmina para a produção de humor ácido feito pelo autor do *twitte* e para o componente gramatical estudado, com função determinante para a produção de sentidos.

Ainda na atividade 15, apresentamos mais um texto retirado da rede social *twitter*, no entanto, dessa vez, nosso olhar se direciona a usos de conectores ainda menos prestigiados, “e, daí, pra”. Embora esses conectores sejam bastante recorrentes na língua e nas redes sociais, não aparecem nas listas de conectores apresentadas pela GT. O objetivo da atividade é proporcionar ao estudante uma análise comparativa entre os conectores que não aparecem nas listas da GT e as conjunções mais prestigiadas pelas gramáticas.

Embora saibamos que o *twitter* seja uma rede social em que o número de caracteres é limitado, o conector “pra” em detrimento do “para” se justifica pelo gênero textual e pelo suporte em questão e não exatamente pelas limitações no tamanho do texto. Conseguimos perceber facilmente como dizer/escrever “pra” é bem menos informal que “para”. Além disso, no contexto em estudo, “mandei mensagem pra ex”, o conector reúne preposição e artigo num só termo.

Tal linguagem é bastante usada pelos estudantes na oralidade e até mesmo em situações de escrita formal. Dessa forma, ao trazer esse conector para a atividade sem uma condenação explícita, ponderamos com os estudantes sobre sua adequação e sobre os motivos pelos quais o usuário do *twitter* está utilizando “pra ex”. Com isso, pretendemos levar os alunos ao reconhecimento dos usos variáveis e à habilidade de empregar o conector conforme a orientação da norma-padrão, quando o contexto assim o solicitar.

Um ponto importante a ser elencando é que, caso a mensagem fosse escrita como indica a GT, a sentença seria “mandei mensagem para a ex-namorada”. Além de observarmos que teríamos uma sentença mais formal, a própria intencionalidade do autor se perderia nessa reformulação. Ao invés de um texto despojado, rindo de si mesmo, teríamos algo mais formal.

Essa comparação busca realizar um trabalho em que o estudante consiga refletir sobre os efeitos de sentido do texto, compreender a heterogeneidade da língua e, principalmente, consiga

perceber, através da quebra de paradigmas, que existem situações de adequação e inadequação, logo o uso de conectores considerados “errados” pela GT pode ser adequado aos contextos.

Com isso, ao refletir sobre textos mais e menos prestigiados socialmente, podemos levar o estudante a compreender textos que se aproximam e que se distanciam da norma culta e, assim, apresentar essa linguagem para que ele disponha de repertório para situações de uso em que sejam necessárias mais formalidade e mais monitoração.

#### **6.2.4. Reflexões finais**

Como dissemos em outros momentos, a proposta didática apresentada nesta pesquisa foi pensada a partir dos pressupostos de Vieira (2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b), considerando um ensino de língua amplo e substancial, que abarcasse um maior número de olhares sobre língua e gramática.

Inicialmente, a proposta didática foi pensada para ser uma intervenção em uma turma do 3º ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica João Roberto Borges de Souza, em João Pessoa, na Paraíba, por ser nossa escola de lotação como docente da Educação Básica. No entanto, a sequência não pode ser aplicada em virtude da pandemia do Coronavírus e suas consequências. Devido à falta de estrutura, por não receber a escola manutenção durante o período em que os alunos não a frequentaram presencialmente, precisou logo após o retorno às aulas presenciais, voltar ao ensino remoto para ser reformada, tendo como previsão de retorno das atividades o fim de outubro de 2022.

Esse fato impossibilitou a aplicação da atividade, que se tornou, neste trabalho, uma proposta didática para ser desenvolvida com estudantes nas aulas de Português, com direcionamentos aos professores, por meio de orientações metodológicas e *boxes* que auxiliem aqueles que porventura não conheçam a proposta da Gramática em Três Eixos, tornando-se plausível aplicá-la em suas salas de aula.

Sua estrutura foi pensada, como indica Vieira (2017d), iniciando pelo olhar da sistematização, seguindo para a produção de sentidos e culminando na variação linguística. Embora as atividades tenham sido pensadas para privilegiar um Eixo por vez, os outros Eixos são trabalhados de forma transversal e vão auxiliando a embasar o direcionamento dado nas atividades. Assim, de forma acumulativa, temos todos os Eixos sendo explorados no tratamento dos conectores sequenciais, observando seu papel estruturador, como auxiliam na produção de sentidos e quais seus valores sociossimbólicos.

Dessa forma, adotando a proposta metodológica de um ensino de gramática em Três Eixos, consideramos que a proposta didática é extremamente benéfica para um trabalho que considere a língua nas suas múltiplas faces e possa atender a um anseio de um material que não apenas considere

a língua no seu caráter prescritivo, mas que estude também a riqueza da linguagem em textos mais e menos prestigiados e observe as regularidades gramaticais e a produção de sentidos nessas ocorrências.

Diante disso, nossa maior dificuldade para a elaboração da proposta de atividades foi a seleção de textos que atendessem aos nossos objetivos para a reflexão sobre conectores sequenciais. Na necessidade de apresentar exemplos reais de usos da língua com a presença ou não de conectores, a busca foi longa e elaborada. Esse processo iniciou-se no primeiro semestre de 2021, na disciplina “Variação/Mudança e Ensino”, no curso de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da UFPB, quando foi gerado e apresentado o protótipo da proposta, inicialmente pensada com foco no Eixo III.

Já nessa ocasião, a dificuldade se deu em virtude de existirem poucos trabalhos voltados para o Eixo da Variação. Além disso, para realizar a escolha dos textos para essa proposta didática, foi exigido um trabalho de garimpagem na internet, o que requereu tempo e um olhar direcionado. Diante disso, com um trabalho voltado ao Eixo III, utilizando o Eixo da produção de sentidos como auxiliar, pareceu simples apenas a complementação com uma abordagem voltada ao Eixo da sistematização. Mas os objetivos do trabalho cresciam à medida que analisávamos os livros didáticos e percebíamos as lacunas deixadas por esses materiais.

Assim, a proposta didática evidenciou a necessidade de um olhar mais crítico sobre os materiais didáticos utilizados em sala de aula, e de uma preparação com formação continuada para os docentes para que consigam ofertar um ensino amplo de língua, como metaforizou Vieira (2017a), ancorado em três pernas que sustentam um banco, sem que nenhuma das hastes seja retirada e esse banco não tenha serventia a quem deva ter.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar a pertinência do ensino amplo de língua por meio dos conectores sequenciais numa perspectiva gramatical que abrangesse sistematização, produção de sentidos nos textos e variação linguística, observando o tratamento dado em materiais didáticos aos conectores e recomendando uma proposta didática que correspondesse a essa perspectiva.

Para alcançar isso, nos propomos a analisar três coleções de materiais didáticos, todos da mesma editora, cada uma pertencente a uma fase do ensino básico, participantes do PNLD, adotadas por escolas da rede pública. Com isso, pretendemos observar se o ensino de conectores sequenciais ocorre de maneira produtiva e gradual, condizente a uma abordagem necessária para cada etapa.

Durante a pesquisa, também focamos nos objetivos específicos e nas perguntas norteadoras que geraram a inquietação para o trabalho. Todo esse processo ajudou a subsidiar o caráter qualitativo na abordagem realizada, analisando os materiais didáticos selecionados a partir da fundamentação teórica elencada e da caracterização do objeto, em capítulo à parte, contribuindo, assim, para analisar como as coleções estão direcionando o ensino de língua, mais precisamente em relação aos conectores sequenciais. Levamos em consideração o fato de que nas escolas públicas o livro didático é o principal instrumento de trabalho dos professores no Brasil, logo essa ferramenta precisa estar bem ancorada em teorias e metodologias que de fato ajudem os alunos a ampliarem habilidades e competências em língua portuguesa.

Em razão dos objetivos traçados, optamos por observar, primeiramente, os manuais do professor dessas coleções, seguidamente do corpo do material didático, verificando os capítulos que tratam de conectores, seja na perspectiva gramatical seja na perspectiva textual. Consideramos que os materiais, embora prometam uma abordagem fora do tradicionalismo prescritivo da gramática, se disfarçam de uma conduta inovadora, utilizando textos atuais, multimodais, além de temas da atualidade vinculados ao mundo digital.

O uso de textos atualizados de temas que são do interesse do alunado fica apenas no poder atrativo das coleções, sem que o trabalho com a língua tenha qualquer inovação, engessado numa abordagem em que a metalinguagem é usada apenas de forma classificatória, por meio dos famosos “macetes” para gerar catalogações sem uma real reflexão sobre a estrutura da língua. Além disso, o trabalho com a heterogeneidade

linguística é bastante simplório e as reflexões sobre a língua não têm um olhar sobre as variedades e sobre os aspectos sociossimbólicos envolvidos na linguagem de modo geral.

Na coleção do EF-AI, por exemplo, observamos que o material não aborda as habilidades indicadas na BNCC, como promete no Manual. A abordagem utilizada nesse material não condiz com sua própria proposta e não aprofunda as reflexões pertinentes a essa fase de ensino. Além disso, constatamos que os textos não são utilizados como forma de estudar o conector em sua função textual. O uso de textos é apenas artimanha ilustrativa que não permite nenhum tipo de progressão quanto à sistematicidade da língua ou nenhuma reflexão de como o componente gramatical influencia na produção de sentidos.

Algo muito semelhante é observado no material do EF-AF. A coleção também ancora sua abordagem na BNCC e, embora seu Manual aponte várias habilidades a serem trabalhadas, considerando a importância de observar a sistematicidade do componente gramatical no texto, verificamos que os livros abordam, também, os conectores de forma prescritiva, utilizando as conjunções apenas como “macetes” geradores de uma classificação com finalidade em si mesma. Apesar da boa escolha de textos, o material peca por não explorar todas as possibilidades de reflexão sobre o componente gramatical em seus usos reais e a grande maioria das atividades acaba levando para uma única finalidade: conseguir classificar o tipo de oração no período composto.

Ainda no material do EF-AF, observamos que o uso e as variedades das conjunções não são abordados e, dessa forma, o valor sociossimbólico na escolha de um conector em relação a outro não recebem nenhum tipo de atenção.

A coleção destinada ao EM, dos mesmos autores do material do EF-AF, apresenta abordagem semelhante à coleção da fase anterior. Além de apresentar problemas similares aos elencados, observamos que não há progressão na abordagem. Embora o material, em seu Manual, enfatize seguir o que os PCN indicam e prometa uma abordagem mais condizente a fase de ensino a que se destina, observamos os mesmos procedimentos adotados, com perguntas semelhantes, o que demonstra, inclusive, pouco aprofundamento de uma fase de ensino em relação à outra.

Um ponto agravante observado na análise dessas coleções é o fato de que se trata de coleções participantes do PNLD, o que leva a crer que passaram por todo um processo de avaliação que caracterizou tais livros como aptos para serem utilizados no ensino de língua nas escolas públicas. O PNLD apresenta critérios rigorosos para sua aprovação e a consequente adoção por parte das escolas. Embora possa ser considerado um bom

material na seleção de textos, os livros apresentam incongruências relevantes, pois apresentam propostas que não se materializam na prática.

Dessa forma, a partir da análise dessas coleções, pudemos abarcar nossos objetivos específicos, uma vez que avaliamos se havia correspondência entre a proposta de ensino nos manuais do professor e sua concretização no corpo dos livros. E constatamos que não, pois observamos que muitas das propostas realizadas não se materializavam no livro e ficaram apenas na promessa ou de seguir a BNCC e os PCN, ou de oferecer um ensino mais reflexivo sobre a língua.

Além disso, refletimos sobre o papel da metalinguagem na sala de aula a partir do olhar de teóricos relevantes ao apresentarmos a necessidade de um trabalho com a sistematização. Tal olhar indica como benéfica a relação entre a sistematização e o ensino de como operar sobre a linguagem (FRANCHI, 2006). Ao criticarmos um ensino puramente classificatório, em que o estudante não reflete e não opera sobre a linguagem, confirmamos a necessidade de um procedimento prático no trabalho com a linguagem na vida do estudante, mas não negamos a importância da metalinguagem no ensino de língua.

Outrossim, como objetivo específico também almejamos investigar nos materiais didáticos o lugar ocupado pela sistematização, pela produção de sentidos e pela variabilidade dos conectores sequenciais. Esse objetivo específico, ancorado na proposta metodológica de Vieira (2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019a, 2019b), ratifica que o estudo de gramática e o do texto não podem ser dissociados, mas sim devem ser articulados, sendo o primeiro sempre presente.

Além disso, o olhar sobre a heterogeneidade da língua como um Eixo do estudo da gramática também foi abordado nesta pesquisa, evidenciando que as variedades não podem ser apenas um conteúdo a ser abordado ao longo da vida dos estudantes, como costuma ocorrer. Todos os conteúdos podem ter um trabalho com as variedades e como isso impacta em nossas escolhas linguísticas. Essa reflexão é muito importante para erradicar o preconceito linguístico, mas isso só pode ocorrer quando o estudo da heterogeneidade receber mais espaço nas salas de aula.

Outro objetivo específico foi apresentar uma proposta de ensino de gramática, evidenciando suas críticas a partir da proposta metodológica de Vieira (2017). Com isso, também objetivamos indicar uma visão ampla, entendendo o ensino de gramática como uma confluência de teorias, apresentando uma proposta didática que atendesse a essas características. Nossa sequência didática se propôs a ir além do que um Mestrado Profissional indica como parte dos requisitos para conclusão do curso. Almejamos

apresentar uma proposta que não só visualizasse os estudantes como beneficiários da abordagem, mas também o professor, fornecendo diversas OM, levando em consideração a possibilidade da não aproximação do docente com as teorias utilizadas ao longo da atividade.

Essa proposta didática foi elaborada observando como os materiais didáticos analisados tratavam os conectores sequenciais na Educação Básica. Para fundamentar nossa análise, buscamos em estudos linguísticos e gramáticas a caracterização do nosso objeto de pesquisa. Assim, a partir disso, tivemos como objetivo explanar uma descrição dos conectores pela perspectiva de gramáticos e de estudos linguísticos e constatamos que há divergências no que se entende por conectores, uma vez que as teorias linguísticas podem, cada uma a seu modo, olhar para esse componente gramatical a partir de um objeto de interesse: um sistema, a língua no texto, a variação.

Diante disso, e tendo em mente que a proposta de Vieira (2017) é uma confluência de algumas teorias, buscamos explicitar os conectores sequenciais caracterizando-os em cada Eixo de ensino, relacionando-os especificamente a sistematicidade, produção de sentido e variação linguística. Observamos que, a partir desse olhar mais amplo e convergente, poderemos oferecer um ensino de gramática em que a língua é ensinada e refletida de forma abrangente e, assim, fazer mais sentido para o estudante.

É importante salientar, ainda, que a proposta didática desta pesquisa oferece uma reflexão importante sobre o ensino de gramática. Além de reforçar que a gramática tem sua relevância no auxílio a estudantes a ampliarem habilidades importantes, leva o professor a ponderar sobre um ensino amplo de língua que não considere apenas uma vertente como protagonista de suas aulas de Português. A gramática pode e deve, transversalmente, participar de todas as reflexões sobre língua e linguagem e novamente se reaproximar do alunado, mas de forma significativa.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**. Coesão e coerência. 5. edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38 ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2015.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S.M. *et al.* **Por que a escola não ensina gramática assim?**. Parábola, 2014.

BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, M. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: ciência e senso comum na educação em língua materna. Nº 71. **Revista Presença pedagógica**. Brasília, set/out. 2006.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997a, 144p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997b. Versão preliminar.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017 (2017b). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm) . Acesso em: 19 jan. 2022.

CASTILHO, A. T. de. **A gramaticalização. Estudos linguísticos e literários**, 19: 25-64. Salvador: Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFBA, 1997.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTRO, P. L. I Seminário do Grupo de pesquisa Conectivos e conexão de Orações, 2016, Niterói. **Anais do Grupo de Pesquisa CCO - Conectivos e Conexão de Orações. Niterói, 2017**. 237p. Tema: Operadores argumentativos na escola: propostas de análise Linguística para o desenvolvimento da leitura crítica.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Cia Nacional, 2008.

CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7.ed., Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em revista**. Curitiba, PR. v. 15, n. 15, p. 179-187, dez.,1999.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência Textuais**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERRAZ, M. M. T; MIRANDA, A. M. de. O léxico como elemento de textualização: da concepção teórica à prática didática. **Caderno Seminal Digital**. Rio de Janeiro , RJ. v. 22, n. 22, p. 4 – 31, jul./dez., 2014.

FRANCHI. C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FRANCHI. C. **Linguagem – atividade constitutiva**. Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 22, Campinas, p. 9–39, 1992.

FRANCHI.C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GERHARDT, A. F. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico**: teorias, reflexões e exercícios. 2 ed., Campinas: Pontes, 2017.

HALLIDAY, M. A. K. ; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

IDEB \_ Índice de desenvolvimento da educação básica, 2017–2019. Dados disponíveis em < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=2050396>> . Acesso em jul. 2020.

IDEPB \_ Índice de desenvolvimento da educação na Paraíba. 2015– 2018. Dados disponíveis em < <https://avaliacaoparaiba.caedufjf.net/avaliacao-educacional-2/o-avaliando-idepb/>> Acesso em jul. 2020.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 2011.

MARCONI, M. de A e LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5ª.ed. São Paulo: Ática, [1986] 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é, como se faz?** [1983], 2012.

MARINHO, J. H. C.; CUNHA, G. X. Os conectores como sinalizadores do processo de negociação: uma abordagem cognitivo-interacionista. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 9, p. 75-94, 2015.

NEVES, M. H.M. A articulação de orações: reflexões de base funcionalista. **Abralin: Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Maceió, v.1, p. 271-281, 1997.

NEVES, M. H.M. **A gramática e suas interfaces**. São Paulo, v. 51, n. 1, p. 81-98, 2007.

NEVES, M. H.M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2011a.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2011b.

NEVES, M. H. M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 8. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 6º ano. São Paulo: Moderna, 2018a.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 7º ano. São Paulo: Moderna, 2018b.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 8º ano. São Paulo: Moderna, 2018c.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 9º ano. São Paulo: Moderna, 2018ad

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; **Se liga na língua**: literatura, produção de texto e linguagem, 1º ano. São Paulo: Moderna, 2016a

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; **Se liga na língua:** literatura, produção de texto e linguagem, 2º ano. São Paulo: Moderna, 2016b

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C.; **Se liga na língua:** literatura, produção de texto e linguagem, 3º ano. São Paulo: Moderna, 2016c  
reflexões. Natal: EDUFRRN, 2017. p. 78-104.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2001

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística interdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 224-274.

SANCHEZ, M. M. (ed.). **BURITI mais: português – 1º ano.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2017a.

SANCHEZ, M. M. (ed.). **BURITI mais: português – 2º ano.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2017b.

SANCHEZ, M. M. (ed.). **BURITI mais: português – 3º ano.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2017c.

SANCHEZ, M. M. (ed.). **BURITI mais: português – 4º ano.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2017d.

SANCHEZ, M. M. (ed.). **BURITI mais: português – 5º ano.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2017e.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de Morfossintaxe:** como e por que aprender análise (morfo)sintática. 2.ed. Barueri: Manole, 2010.

SILVA, C. R. O conector *mas* na fala e na escrita: uma abordagem funcionalista com implicações para o ensino de gramática. In: SILVA, C. R.; HORA, D.; CHRISTIANO, M. E.A. (Org.) **Linguística e práticas pedagógicas.** Santa Maria: Pallotti, 2006. p. 149 – 165.

TAVARES, M. A. **A gramaticalização de e, aí, daí e então:** estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo propulsora de informações propulsora de informações—— um estudo sociofuncionalista. 2003. Tese (Doutorado) Curso de Pós de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na Universidade 3:** Gramática do período e da coordenação. São Paulo: Parábola, 2020. v. 3.

VIEIRA, F. E. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: VIEIRA, Francisco Eduardo; BAGNO, Marcos (Orgs.) **História das línguas, história da**

**linguística:** homenagem a Carlos Alberto Faraco. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 85 – 124.

VIEIRA, S. R. **Gramática, Variação e Ensino:** diagnose e propostas pedagógicas), Vários autores. Rio de Janeiro. Letras UFRJ, 2017a

VIEIRA, S. R.; **Prática de análise linguística sem ensino de gramática?**, p. 299 -318. In: **Gelne 40 anos**. São Paulo: Blucher, 2017b

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: Vieira, S. R. (org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017c.

VIEIRA, S. R. Três Eixos para o Ensino de Gramática. In: **Gramática, Variação e Ensino:** Diagnose e Propostas Pedagógicas. São Paulo: Blucher, . p. 47 – 60, 2017d

VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de Gramática:** descrição e uso. Contexto 2019a.

VIEIRA, S. R. **Ensinando Gramática em Três Eixos: Conectivos e Conexão de Orações**. 2019b