

**KAREN FABIANE LEONEL CORRÊA**

**OS CONECTIVOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA HABILIDADE ESCRITA**

**ASSIS  
2018**

**KAREN FABIANE LEONEL CORRÊA**

**OS CONECTIVOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO  
DA HABILIDADE ESCRITA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramento).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Carolina Sperança Criscuolo

Bolsista: CAPES

**ASSIS  
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

C824c Corrêa, Karen Fabiane Leonel  
Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade escrita / Karen Fabiane Leonel Corrêa. Assis, 2018.  
166 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientador: Dr<sup>a</sup> Ana Carolina Sperança Criscuolo

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 2. Língua portuguesa - Conectivos. 3. Ensino fundamental. 4. Escrita. 5. Língua portuguesa - Gramática. I. Título.

CDD 370.193

KAREN FABIANE LEONEL CORREA

**OS CONECTIVOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ESCRITA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestrado Profissional em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Data da Aprovação: 23/02/2018

COMISSÃO EXAMINADORA

  
Presidente: Profa. Dra. Ana Carolina Sperança Criscuolo - UNESP/ARARAQUARA

Membros: Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias - UNESP/ASSIS

Profa. Dra. Beatriz Quirino Arruda Doná - Colégio Integral/CAMPINAS

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Francisco e Luiza, dedico este trabalho, os responsáveis pelo que sou, mesmo longe estiveram sempre presentes dando-me incentivo, amor e compreensão a todo momento, o meu porto seguro.

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, por todo sempre, pela vida, pelas conquistas diárias.

Meu esposo Evandro, que soube com maestria superar os dias que estive ausente, mesmo de corpo presente. A quem amo e admiro como homem, companheiro, amante.

A minha avó (in memoriun) que sem nenhuma formação acadêmica, apenas com formação na escola da vida, despertou em mim o desejo de estudar (saudades).

Aos meus irmãos, Matheus e Karla, que tenho muito carinho e admiração pela garra, meus amores.

A meu sogro José Maria e sogra Maria, minhas tias Célia e Eunice, pela compreensão e incentivo, apoio incondicional.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Carolina Sperança Criscuolo agradeço-lhe por compartilhar de sua sabedoria, orientação, estímulo e compreensão por minhas limitações, enriquecendo o meu saber, indicando os caminhos, sempre com muito respeito e carinho, sempre me impulsionando para frente, uma grande apaixonada pelo que faz, colocando-se à disposição, colaborando e ajudando sempre que se fez necessário. Uma grande guerreira.

Aos amigos que fiz durante a passagem pelo mestrado, Fabiana, Sônia, Vinícius e Adalberto pelas tantas viagens e parcerias, aos momentos de descontração, agonia, ajuda, colaboração, e tantos outros compartilhados.

Aos colegas de classe, pelo incentivo, companheirismo, alegrias e dificuldades que passamos juntos em todas as horas.

A professora Fabiana Cristina Lopes, amiga e companheira de trabalho, que ajudou na adaptação das atividades para os alunos que não têm ainda as habilidades de escrita e leitura consolidadas. Tornando possível que todos fossem incluídos no desenvolvimento do trabalho.

A agência de fomento CAPES.

*Todo jardim começa com uma história de amor, antes que qualquer árvore seja plantada ou um lago construído é preciso que eles tenham nascido dentro da alma. Quem não planta jardim por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles... e não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses...*

Rubem Alves

CORRÊA, Karen Fabiane Leonel. **Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade escrita**. 2018. 154 f. Mestrado (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

## RESUMO

Consideramos neste trabalho o papel importante que as conjunções têm dentro da escrita proficiente. Os conectivos fazem parte da competência textual/discursiva que o falante da Língua Portuguesa deve possuir. Aprender a utilizar esses mecanismos de coesão é imprescindível, pois esses conectores dão ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidos entre os elementos linguísticos que permitem a progressão das ideias de forma clara. Resultados apresentados em provas externas (Saresp, Prova Brasil, Avaliações da Aprendizagem em Processo) e produções escritas internas (realizadas em sala de aula) pelos alunos de uma escola pública estadual de São Paulo, em relação ao uso dos conectivos, mostram que os discentes não conseguem compreender o papel importante desses elementos linguísticos na sucessão do encadeamento do fluxo informacional no texto e nos sentidos por eles produzidos. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivos: (a) analisar livros didáticos (Ensino Fundamental II) e compreender como é proposto o trabalho com os elementos de coesão, mais especificamente, as conjunções, e (b) desenvolver uma sequência didática que contribua para a compreensão das conjunções como elementos importantes para uma comunicação eficiente e um texto mais claro, que cumpre melhor o papel de interação entre o aluno e o meio em que está inserido (contexto social). Acredita-se que esse trabalho possa auxiliar os estudantes a utilizarem os elementos de coesão, mais especificamente as conjunções, de forma proficiente, o que os levará a desenvolver a habilidade escrita. A partir das limitações encontradas nos materiais didáticos analisados, em relação à abordagem dos conectivos (conjunções), discute-se esse conteúdo gramatical com base em trabalhos que trazem uma reflexão pautada no uso e na funcionalidade comunicativa desses elementos linguísticos (KOCH, 2001; NEVES, 2015; TRAVAGLIA, 2003, 2013), com a finalidade de se propor uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) para o ensino das conjunções, de forma a contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

Palavras-chave: Conectivos. Conjunções. Escrita.

CORRÊA, Karen Fabiane Leonel. **The connectives and their importance for the development of written ability**. 2018. 154 f. Dissertation (Professional Masters in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2018.

#### ABSTRACT

We consider in this work the important role that conjunctions have within proficient writing. The connectives are part of the textual / discursive competence that the speaker of the Portuguese Language should possess. Learning to use these mechanisms of cohesion is essential, as these connectors give the text greater readability, explaining the types of relationships established between the linguistic elements that allow the progression of ideas clearly. Results presented in external tests (Saesp, Prova Brasil, Evaluations of Process Learning) and written internal productions (carried out in the classroom) by the students of a state public school in São Paulo, regarding the use of connectives, show that the students they fail to understand the important role of these linguistic elements in the succession of the chain of information flow in the text and in the meanings they produce. In this context, the present work aims to: (a) analyze didactic books (Elementary School II) and understand how it is proposed to work with the elements of cohesion, specifically the conjunctions, and (b) develop a didactic sequence that contributes for the understanding of conjunctions as important elements for efficient communication and a clearer text, which better fulfills the interaction role between the student and the environment in which he / she is inserted (social context). It is believed that this work can help students to use the elements of cohesion, more specifically the conjunctions, in a proficient way, which will lead them to develop writing skills. From the limitations found in the didactic materials analyzed, in relation to the connective approach (conjunctions), this grammatical content is discussed based on works that bring a reflection based on the use and communicative functionality of these linguistic elements (KOCH, 2001; NEVES, 2004), for the purpose of proposing a didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) for the teaching of conjunctions, in order to contribute to the development of students' writing skills.

KEY-WORDS: Connective. Conjunctions. Writing.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>Problema de pesquisa</b> .....	12
<b>Objetivos</b> .....	16
<b>Metodologia</b> .....	17
<b>Corpus da pesquisa</b> .....	18
<b>1 Limitações na abordagem dos conectivos na sala de aula</b> .....	22
<b>2 Concepções de linguagem, de gramática e de ensino</b> .....	56
2.1 Concepções de Linguagem .....	56
2.2 O ensino de Língua Portuguesa e as conjunções nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo do Estado de São Paulo .....	57
2.3 As gramáticas de uso, reflexiva, teórica, normativa e funcional: meios para que o aluno alcance a competência comunicativa .....	62
2.3.1. As concepções de gramática .....	63
2.3.2. Os tipos de gramática .....	64
<b>3 Abordagem dos conectivos a partir da sua funcionalidade</b> .....	69
3.1 A coesão do texto e a sua inter-relação com a coerência .....	69
3.2 Como as abordagens tradicionais trabalham as conjunções .....	73
3.3 As gramáticas funcionais .....	78
3.4 Outros estudos funcionalistas sobre as conjunções .....	90

<b>4 Uma sequência didática para o trabalho com os conectivos .....</b>	<b>106</b>
4.1 Uma Sequência Didática para o trabalho com as conjunções .....	107
4.2 Análise dos resultados .....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

“Minha pátria é minha língua”. Nesse verso da canção “Língua”, num processo intertextual com a obra de Fernando Pessoa, Caetano Veloso apresenta de forma belíssima o que a língua é para cada sociedade: o meio que possibilita aos indivíduos se apresentarem aos outros, ao mundo, transmitirem sua cultura. Cultura que ganha forma por meio das diversas linguagens, especialmente a linguagem verbal. E, é cultura que forja a identidade de um povo.

Dessa forma, devemos pensar a língua como identidade e, sendo assim, não podemos mais vê-la meramente como um sistema de signos, reduzida à classificação de palavras, frases, classificação de classes gramaticais, mas passamos a enxergá-la como um elemento complexo que integra o sistema em si mesmo e ao mesmo tempo a língua em uso, que está intimamente ligada ao contexto histórico, social, cultural e político de cada indivíduo, de cada sociedade e, por isso, não está pronta, acabada, mas se faz a cada interação.

Ensinar a língua em seus sistemas de uso é tão importante quanto ensinar o próprio sistema, ou, nas palavras de Antunes: “Nessa concepção, a língua só pode ser vista como um conjunto sistemático, mas heterogêneo, aberto, móvel, variável: um conjunto de falares, na verdade, já que é regulado por uma comunidade de falantes”. (2009, p.22)

Entretanto, para que essa concepção de língua seja desenvolvida dentro do universo escolar, é necessário que o docente ultrapasse a barreira do ensino das regras, do certo e do errado, e capacite os estudantes para compreenderem a língua como um importante instrumento de significação, de mediação das relações interpessoais.

Nesse íterim, a língua nesse trabalho é compreendida “como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.61), e por estar dentro desse princípio traz para o debate a importância dos conectivos, especificamente, as conjunções, dentro das produções dos alunos.

Esses elementos são relevantes dentro da manutenção da textualidade, dando conta da estruturação da sequência do texto, auxiliando a transmitir conhecimentos e sentidos e saem, dessa forma, da simples sintaxe do texto.

Nesse sentido, é necessário que o professor seja o mediador, e que proponha práticas que auxiliem o estudante a se apropriar da língua. Segundo Geraldi (2014), só se aprende a língua praticando, e escrever um texto não é aprender regras, mas compreender que há princípios que nortearão essa escrita (condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção, agentes de produção).

A partir dessas considerações, e incomodados com os resultados apresentados em provas externas (SARESP, Prova Brasil, Avaliações da Aprendizagem em Processo) e produções escritas internas (realizadas em sala de aula) pelos alunos de uma escola estadual de Jahu (interior de São Paulo) em relação ao uso dos conectivos, o presente trabalho investiga como a “conexão sequencial frástica” (KOCH, 2001), com foco nas conjunções, é trabalhada nos livros e materiais didáticos. A partir da compreensão das possibilidades e limitações contidas nesses materiais, propõe-se uma sequência didática que auxilia os estudantes a utilizarem esses mecanismos de coesão para conseguirem aprimorar sua competência textual/discursiva e, por fim, faz uma avaliação do que os alunos aprenderam após o desenvolvimento da Sequência Didática. Essa avaliação acontece por meio da análise de produções escritas dos alunos participantes do projeto.

## **Problema de pesquisa**

A linguagem é própria do ser humano e se constitui de sistemas simbólicos, por meio dos quais o ser humano constrói o conhecimento e sua relação com o mundo que o cerca. Lerner (2002, p. 17) coloca que participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de

conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto.

Contudo, a autora afirma que o grande propósito educativo da escrita no curso da educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade escritores; é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. Desse modo, explicitar as relações linguísticas é fundamental para auxiliá-los a tornarem-se autônomos, pois perceberão que estas relações longe de serem uniformes marcam, segundo Bourdieu (apud HANKS, 2008), o poder simbólico acumulado por seus protagonistas. Ao utilizar a língua nos mais variados contextos sociais, o sujeito é incorporado ao universo de caracterização, que tende a trazer as diferenças de posição social e econômica, por meio do conhecimento desigual da língua, que torna mais restrito a alguns indivíduos o acesso aos locais de prestígio social.

Assim, ensinar a ler e a escrever são objetivos fundamentais da escola. E desse modo, pensar sobre essas habilidades torna-se fundamental no processo educacional dos alunos. Sob essa perspectiva, este trabalho tem como foco principal o ensino da coesão sequencial frástica, mais especificamente, as conjunções.

A coesão sequencial, segundo Koch (2001, p.49), “diz respeito sobre os procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir”. Por sua vez, a sequenciação frástica se realiza por meio de procedimentos que permitem a manutenção temática com o auxílio de termos de um mesmo campo semântico e progressão temática que vai sendo construída a partir de informações já dadas e a apresentação de novas informações.

Muitas vezes, é a utilização precária desses conectivos que faz com que os estudantes não consigam expressar o que pensam e defender suas ideias. Deveriam compreender que a língua escrita não é apenas uma competência linguística abstrata, mas, sim, cerceada pelas condições de produção e de interpretação. Desse modo, obrigando o enunciador a ser o mais explícito possível para que o receptor o entenda. A atividade escrita requer uma atividade reflexiva constante (que exige o planejar, analisar, revisar, elaborar estratégias, reescrever).

A partir desses apontamentos, tem-se como pressupostos:

- a) conectivos devem ser utilizados de forma reflexiva;
- b) conectivos não devem ser trabalhados apenas como elementos gramaticais que devem ser decorados e encaixados nos textos sem a devida observação do contexto de produção;
- c) conectivos não devem ser ensinados por meio de exercícios repetitivos, mas sim a partir de sua funcionalidade no texto.

Mediante as reflexões pontuadas anteriormente, apresentamos as seguintes questões de pesquisa:

- (1) Quais concepções de língua subjazem aos usos dos conectivos? Como o trabalho com os conectivos aparece nos livros e materiais didáticos?
- (2) Uma sequência didática com foco nos conectivos, mais especificamente nas conjunções, seria capaz de auxiliar os alunos na utilização desses importantes mecanismos linguísticos para o desenvolvimento da mensagem que se pretende enunciar?

Desse modo, o desenvolvimento da competência linguística do aluno, de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo, não está focado apenas no domínio técnico do uso da língua, focado no ensino da norma-padrão, mas sim na capacidade de usar a língua em situações subjetivas e objetivas que exigem do enunciador a reflexão sobre os contextos comunicativos em que a língua será utilizada, desenvolvendo tanto as habilidades que se relacionam com a estrutura do texto quanto com as condições sociais de produção e recepção, refletindo sobre sua funcionalidade.

Assim, destaca-se a relevância do tema a “coesão sequencial frástica” (KOCH, 2001) e sua importância para o desenvolvimento da habilidade de escrita, levando-se em consideração que esse elemento é responsável pela progressão textual, auxiliando no desenvolvimento de um tema e garantindo a boa articulação entre as ideias, informações e argumentos.

Justifica-se o presente trabalho, ainda, pelo resultado insatisfatório de muitos estudantes ao serem avaliados em provas como SARESP<sup>1</sup>, Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAPs)<sup>2</sup>, Prova Brasil<sup>3</sup>, nas habilidades que envolvem o conhecimento sobre esses elementos. Uma das possibilidades apresentadas nas matrizes de referência do SARESP (material enviado pela Secretaria da Educação com a avaliação do desempenho dos alunos em questões aplicadas nestas avaliações) é que os discentes não conseguem compreender o papel importante desses elementos linguísticos na sucessão do encadeamento do fluxo informacional do texto e nos sentidos por eles produzidos.

---

<sup>1</sup> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), os alunos do 3º, 5º, 7º (por amostragem) e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Secretaria de Educação e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

<sup>2</sup> Diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino é o objetivo da Avaliação de Aprendizagem em Processo dos alunos das escolas Estaduais do Estado de São Paulo. O caderno de perguntas e respostas é formado por uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O exame é aplicado três vezes ao longo do ano letivo para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e todas as séries do Ensino Médio, totalizando um número superior a 3,9 milhões de participantes. Os índices extraídos são utilizados pela Educação do Estado de São Paulo para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos. Nas escolas, os educadores recebem o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, desenvolvido por especialistas da Pasta, que contém sugestões de trabalho para cada etapa da escolaridade.

<sup>3</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país.

Nesse processo de formação, para desenvolver a habilidade escrita, de forma mais específica, foram desenvolvidas atividades que auxiliam os alunos na compreensão dos conectivos de forma reflexiva. De acordo com Hanks (2008, p.49) , “o acesso a língua padrão através da educação fornece acesso aos lugares de poder na qual ela é empregada”. Por sua vez, o “processo completo constitui um tipo de dominação simbólica na qual as variantes não-padrão são suprimidas e aqueles que as falam são excluídos ou levados a aceitar esta exclusão” (p.49).

Percebe-se, assim, que a escola é o espaço para orientação do bom uso linguístico, e, se faz necessário que haja atividades que levem o aluno a refletir sobre a língua, percebendo esses jogos de poder, em que

O comportamento linguístico é um indicador claro de estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda (entre as quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente de formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e oportunidades. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.14)

Levar o discente a compreender as relações de coesão que permitem o desenvolvimento das ideias é primordial, para que o uso da língua seja feito de modo consciente e lhes permita acesso aos meios sociais dos quais são aliados.

### **Objetivos:**

Ao considerar todos os aspectos previamente apresentados, os objetivos desse trabalho são:

- Analisar materiais didáticos utilizados em uma escola pública no que tange ao tratamento dado aos estudos dos conectivos;
- Desenvolver uma sequência didática que contribua com os discentes a compreenderem o uso dos conectivos como elemento importante para uma comunicação eficiente de um texto mais claro e que cumpre melhor o papel de interação entre ele (aluno) e o meio em que está inserido (contexto social);

- Avaliar os estudantes a utilizarem os elementos de coesão, mais especificamente as conjunções, de forma proficiente, o que os levará a desenvolver a habilidade escrita.

## **Metodologia**

Este trabalho é uma investigação de natureza qualitativa e escolheu-se a pesquisa-ação como método de pesquisa, entendendo que a pesquisa “trata-se de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo [professores], no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.02). Nesse sentido, Triviños (1992, p.133) salienta que o “pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo”.

Além da pesquisa bibliográfica, para este estudo, escolheu-se como técnica a coleta de dados (aplicação de uma produção inicial para observar o uso que os alunos fazem das conjunções em suas produções escritas) para o desenvolvimento de uma sequência didática. Lakatos e Marconi (1991) afirmam que, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou técnica, nem somente os que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso, havendo uma combinação de dois ou mais, usados concomitantemente.

Foram seguidas as seguintes etapas:

- 1) Seleção de materiais didáticos (livros didáticos e gramáticas pedagógicas) e avaliação da abordagem que fazem dos conectivos, a fim de identificar as limitações em relação à abordagem desses elementos;
- 2) Pesquisa bibliográfica acerca dos conectivos (trabalhos e pesquisas científicas que apresentam uma abordagem desses elementos, que possa contribuir para sanar as limitações encontradas na etapa anterior);
- 3) Análise de uma produção escrita, sem a intervenção do professor, que serviu como diagnóstica, principalmente, observando-se o uso dos conectivos;

- 4) Elaboração e aplicação de uma sequência didática focada no trabalho com os conectivos.

### **Corpus da pesquisa**

Para a análise da abordagem dos conectivos no contexto escolar, optou-se por três coleções que chegam à escola por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e uma enviada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Programa “São Paulo faz Escola”.

Para o desenvolvimento da sequência didática, as propostas de produção textual são vinculadas às necessidades de escrita dos próprios alunos e, deste modo, o desenvolvimento da competência linguística do aluno não está focado apenas no domínio técnico do uso da língua, focado no ensino da norma-padrão, mas sim na capacidade de usar a língua em situações subjetivas e objetivas que exigem do enunciador a reflexão sobre os contextos comunicativos em que a língua será utilizada.

Pensando o trabalho no contexto específico em que foi desenvolvido, faz-se necessário apresentar a escola, seu entorno e os alunos que fazem parte deste local. A pesquisa foi realizada numa unidade escolar pública da rede estadual de São Paulo, no centro oeste do estado, de Ensino Fundamental II e Médio (nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos). A escolha do local foi intencional por ser a pesquisadora uma profissional dessa unidade escolar, pela abertura da escola e aceite por parte da equipe gestora.

Com a escolha da turma, foram convidados os alunos a participarem do projeto. Antes do início da pesquisa os participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL), tendo sido esclarecido aos pais os objetivos do estudo e da possibilidade de declinar da permissão da participação do filho a qualquer momento, e o Termo de Assentimento, destinado aos alunos, esclarecendo sobre o projeto e deixando claro que poderiam deixar de participar a qualquer momento que desejassem. Para atender a todos os requisitos éticos da pesquisa, o projeto foi

encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Campus de Assis. Devido à discrepância entre os prazos do Comitê de Ética e o cronograma de realização da pesquisa, não foi possível aguardar a avaliação do trabalho e retorno do Comitê antes da coleta dos dados, tendo em vista também os prazos do Programa de Pós-Graduação (PROFLETRAS). Vale ressaltar, contudo, que o trabalho passou por uma avaliação e está de acordo com as questões éticas que devem ser respeitadas. No que se refere aos participantes envolvidos nesse estudo, foram convidados 32 alunos, de um 6º ano do Ensino Fundamental II, contudo participaram efetivamente 30 alunos, pois durante a realização do trabalho duas crianças mudaram de cidade e, conseqüentemente, de escola.

Para a análise e avaliação da SD elaborada, trabalhou-se com os alunos mencionados, tendo-se a finalidade de observar se houve ou não avanços referentes à aplicação da proposta em questão, podendo-se identificar as potencialidades de um trabalho com as conjunções, por meio da Sequência Didática elaborada, a partir da compreensão das dificuldades reais de uso desses elementos de coesão. Para compreender as dificuldades da turma em questão, foi aplicada uma produção inicial.

A definição desses alunos aconteceu por questões objetivas: a pesquisadora é também a professora de Língua Portuguesa, o que possibilitou um maior tempo para o desenvolvimento das atividades e a possibilidade de acompanhar os resultados do trabalho.

Nessa pesquisa, os estudantes envolvidos participaram de ações presenciais fundamentadas nas ações e análises concretas da docente, guiadas pelo suporte teórico que teve como meta novos meios de abordar as conjunções e possibilitar uma prática pautada na “reflexão-ação-reflexão” que, para Saviani (1982), se constitui no conhecimento do professor passado a prática, analisando-a e avaliando a partir das devolutivas do público-alvo, permitindo assim o replanejar que garanta a aprendizagem do aluno.

A escola em que se desenvolveu a pesquisa foi criada em dezembro de 1953, de acordo com o Plano de Gestão Escolar (PGE) e oferece os cursos de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) no período diurno e o Ensino Médio (modalidades regular

e EJA), período diurno para 1ª, 2ª e 3ª séries e noturno para 1ª, 2ª e 3ª séries regulares e 1ª, 2ª e 3ª séries EJA.

O Ensino Fundamental conta com aproximadamente 570 alunos e o Ensino Médio com 335 alunos. Os alunos são agrupados em salas heterogêneas quanto ao nível de aprendizagem, havendo pouca distorção idade/série, pois os alunos em defasagem podem ser reclassificados.

Essa unidade escolar está localizada no Distrito de Potuntuva, pertencente ao município de Jahu,, no estado de São Paulo. Esse distrito está cercado pelos canaviais, ao redor da Usina Canavieira de Açúcar e Alcool, RAÍZEN, que atrai muitos migrantes, população sazonal, além da população já estabelecida.

A partir desse cenário, percebe-se que a comunidade é oriunda da “classe baixa” e “classe média baixa”, a clientela (alunos) em sua maioria apresenta índice de desenvolvimento humano com problemas de ordem financeira e familiar, com a predominância de famílias em que os pais e as mães trabalham como empregados nas indústrias de calçados locais, comércio e trabalhos rurais (maioria na cana de açúcar). A região onde a escola está instalada é, predominantemente, de residências populares e comércio de pequeno porte, possui infraestrutura considerada boa: ruas asfaltadas, água e esgotos encanados, transporte coletivo, posto de saúde, creche, escola de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) municipal. Contudo, a violência e o vandalismo estão presentes na região, sendo um dos bairros conhecido pelo tráfico de drogas e criminalidade, o que é ocasionado, segundo o PGE, pela falta de emprego para os jovens e adultos bem como pela falta de atividades e áreas de lazer.

Neste contexto, a escola em seu PGE (quadriênio 2015/2018) apresenta como objetivos gerais para o Ensino Fundamental a preparação para a formação do indivíduo em processo construção da sua identidade como cidadão e para o Ensino Médio visa à preparação e direcionamento nas decisões futuras em sociedade, desenvolvimento das competências e habilidades mínimas para o mercado de trabalho e preparação para os estudos na educação superior. No que se refere à integração da escola com a comunidade busca incentivar a participação dos pais, comunidade e comunidade escolar no desenvolvimento do aluno.

Já o processo de ensino e aprendizagem é avaliado de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como objetivo, entre outros, de diagnosticar e registrar os progressos e dificuldades do aluno, possibilitando que esse se auto avalie. As avaliações são realizadas por meio de provas escritas, trabalhos, pesquisas e observação direta, sendo que os aspectos qualitativos sempre prevalecerão sobre os aspectos quantitativos.

O trabalho está organizado em 4 capítulos:

No capítulo 1, avaliamos quatro coleções de livros didáticos (do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II), com o intuito de compreender como os conectivos são trabalhados nesses materiais, pontuando os pontos positivos e aqueles que precisam ser revistos ou ampliados. A escolha pela apresentação da análise dos materiais didáticos antes dos pressupostos teóricos tem a função de chamar a atenção do leitor para limitações associadas à abordagem das conjunções, justificando, assim, a motivação e a relevância do tema escolhido.

No capítulo 2, apresentamos as concepções de linguagem que norteiam os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo do Estado de São Paulo) e as diferentes concepções de gramática relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo 3, abordamos os conectivos a partir da sua funcionalidade. Fazemos isso a partir da análise, num primeiro momento, das gramáticas mais tradicionais, e depois dos materiais que trabalham com a língua em uso.

No capítulo 4, apresentamos uma Sequência Didática (SD) para trabalhar as conjunções. Essa SD foi elaborada com os conhecimentos linguísticos que julgamos necessários que os alunos desenvolvam sobre as conjunções no Ensino Fundamental II. Nesse capítulo, ainda, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação da SD.

## 1 Limitações na abordagem dos conectivos na sala de aula

Os livros didáticos são um dos recursos mais presentes em sala de aula, auxiliando os professores na organização dos trabalhos pedagógicos. Nesse contexto, é importante para esta pesquisa compreender como é proposto o trabalho com as conjunções, importantes elementos coesivos, nesses materiais.

No entanto, por existirem inúmeras coletâneas e sendo impossível realizar uma análise em todas, optamos por três coleções que chegam à escola por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e uma enviada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Programa “São Paulo faz Escola”.

As três primeiras coleções selecionadas são: “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães (2015); “Universos: língua portuguesa”, Pereira (2015); “Para viver juntos: português” Penteado (2015); por último o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. As três primeiras coleções selecionadas são: (1) “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães (2015); (2) “Universos: língua portuguesa”, Sequeto (2015); (3) “Para viver juntos: português” (2015); por último, (4) o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (2014).

Nesse recorte, as escolhas tiveram motivações distintas. “Português Linguagens” e o “Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo” foram selecionados por serem o material utilizado na escola em que o projeto foi desenvolvido, e as coleções “Universos: língua portuguesa” e “Para viver juntos: português” foram selecionadas por serem obras aprovadas pelo MEC, no processo de credenciamento do PNLD.

Finalmente, é importante mostrar o que queremos dizer quando usamos o termo “gramática normativa” ou “gramática tradicional” e “gramática contextualizada” na análise dos exercícios das coleções analisadas, pois cada autor desses materiais define no “Manual do Professor” a concepção de língua que adota ao propor o trabalho com a gramática.

Quando utilizamos o termo *gramática tradicional* (ou *gramática normativa*), estamos nos referindo à concepção de gramática que ensina regras, o certo e o errado e foca em exercícios descontextualizados, que visam à memorização de regras e nomenclaturas. Essa gramática tem como pressuposto teórico que há regras e

informações que precisam ser transmitidas ao aluno, sem que haja qualquer reflexão prévia sobre a língua.

Ao utilizarmos *gramática contextualizada* estamos nos referindo à perspectiva do ensino de gramática pelo viés da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo, que vê a língua como uma ação interlocutiva situada e presa pela reflexão.

Feitas estas considerações iniciais, passamos à análise dos materiais, tendo como foco de observação as conjunções que estão dentro da “coesão sequencial frástica” (KOCH, 2001), nos exercícios propostos para o desenvolvimento da compreensão e apreensão do aluno desse conteúdo. Para esta análise buscaremos compreender qual o objetivo dos exercícios propostos e qual concepção de língua subjaz nesses.

A primeira coleção a ser analisada é “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães (2015). Essa obra está disposta em 4 unidades, e cada unidade em 4 capítulos. Cada unidade está organizada em torno de um tema, que segundo os autores, são escolhidos levando-se em consideração as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a faixa etária, temas transversais (meio ambiente, ética, pluralidade cultural etc) grau de interesse. Os capítulos, por sua vez, são subdivididos em 5 seções: *Estudo do Texto*; *Produção de texto*; *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*; *A língua em foco* e *De olho na escrita*.

Diante do recorte proposto por este trabalho, iremos nos deter na seção *A língua em foco*. Cereja e Magalhães pontuam que procuram redimensionar o ensino da língua portuguesa, procurando não focar apenas na gramática tradicional, mas em questões como enunciado, texto e discurso, intencionalidade linguística, o papel da situação de produção, preconceito linguístico, variedades linguísticas, semântica, variações de registro.

Os autores assumem que a língua não é estanque, um sistema fechado, mas sim como um processo de interação, de agir e atuar sobre o outro. Dessa forma, os autores dizem que o trabalho linguístico não se resume a frase, mas busca o domínio do texto. Por fim, concluem que utilizam a gramática normativa (tradicional), as gramáticas de uso (gramática internalizada do falante) e a gramática reflexiva (explora os aspectos ligados à semântica e ao discurso).

Seguindo “os fios condutores” apontados pelos autores, iniciamos as observações pelo livro do 6º ano. Nesse volume os únicos exercícios com os conectivos aparecem na unidade 4, capítulo 2, p. 236-237. O conteúdo é trabalhado por meio de seis exercícios, sendo que desses apenas dois com as conjunções.

Esses exercícios são propostos a partir de textos, o que nos permite perceber que há uma preocupação em ensinar os conteúdos gramaticais de forma contextualizada. Num desses exercícios, apresentado na figura 2, o enunciado apresenta o conceito de coesão textual e pede ao leitor que observe com atenção o primeiro parágrafo. O exercício tem questões “a” e “b”. No item “b”, o exercício de múltipla escolha, destaca-se a conjunção “mas” e pede-se que o estudante indique qual o melhor sentido expresso por este conectivo dentro do contexto dado.

Figura 1. Atividade 6º ano

1. O texto lido apresenta coerência, isto é, conexão de ideias? Por quê?  
*Sim, pois as ideias têm lógica entre si, de modo que uma vai ampliando ou complementando a outra.*
2. A coerência textual está diretamente ligada à coesão textual, isto é, à conexão entre palavras e partes do texto. Observe o 1º parágrafo do texto.
  - a) A que palavra ou expressão empregada anteriormente se referem a expressão **este nome** e a palavra **elas**? *Elas se referem à expressão plantas carnívoras.*
  - b) A palavra **mas** liga duas ideias do texto: o fato de as plantas digerirem seres vivos e a possibilidade de o leitor ter medo das plantas. Que sentido a palavra **mas** expressa nesse contexto? Indique, em seu caderno, a melhor opção:
    - adição
    - oposição
    - causa
    - consequência
3. No 2º parágrafo do texto, as expressões **dessas plantas**, **as primeiras**, **a maioria** e a palavra **algumas** retomam uma expressão do 1º parágrafo. Qual é ela? *espécies dessas plantas*
4. Observe o 3º parágrafo. A que palavra ou expressão se refere(em):
  - a) a palavra **suas**? *plantas carnívoras*
  - b) a palavra **los**, em “prendê-los”? *bichinhos*
  - c) as palavras **algumas** e **outras**? *plantas carnívoras*

Você notou que as palavras do texto “Nhaaac!!!” não estão soltas. Elas se referem, se retomam e se ligam umas às outras, formando uma espécie de tecido textual, ou seja, formando o **texto**. Essas conexões são chamadas de **coesão textual**.

**Coesão textual** são as conexões gramaticais existentes entre palavras, frases, parágrafos e partes maiores de um texto.

Para que um texto seja um todo significativo, e não um amontoado de frases soltas, sem conexão, é necessário que ele tenha **textualidade**. A **coesão** e a **coesão textuais** são dois dos elementos fundamentais que conferem textualidade a um texto.

## EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir, de Angeli, e responda às questões de 1 a 6.



(Ozzy. Família? Pra que serve isso?. São Paulo: Cia. das Letras, 2006. p. 18.)

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2015a, p.237).

Podemos perceber pela análise do exercício que há uma preocupação dos autores em trabalhar a ideia que essa conjunção estabelece no texto apresentado. Após esse exercício há uma nova conceituação sobre o que é coesão e se propõe uma nova leitura e a proposição de um exercício parecido com o anterior, entretanto, nesse o estudante deve dizer a ideia que as conjunções “mas” e “e” estabelecem numa das frases do texto lido.

Nos parece que os exercícios são poucos para auxiliar os estudantes a desenvolverem a competência para utilizá-los em suas produções escritas, além disso há também uma preocupação muito maior em conceituar a coesão do que mostrar ao aluno como ela acontece, permitindo que o próprio estudante vá construindo esse conceito a partir das suas reflexões.

Esses mecanismos de coesão no livro do sétimo ano são trabalhados na unidade 4, capítulo 3, nas páginas 247 e 248.

Figura 2. Atividade 7º ano

1. No 3º quadrinho, Calvin diz: "... **mas** os aliens fazem a volta para surpreender Spiff por trás!". Essa frase começa com reticências, como se fosse uma sequência da fala anterior.
  - a) Em relação à possível fala anterior, a palavra **mas** dá ideia de adição ou oposição? *Oposição.*
  - b) Reescreva a frase de Calvin, substituindo a palavra **mas** por outra de sentido equivalente.  
*Sugestão: Porém/Entretanto, os aliens...*
2. Ainda no 3º quadrinho, Calvin diz: "Spiff vai com tudo para trás mais uma vez!" A palavra **mais**, nessa frase, dá ideia de intensidade ou de quantidade ou maior número? *Dá ideia de quantidade ou maior número.*
3. Releia o último quadrinho.
  - a) Por que, a partir desse quadrinho, passamos a ler ou a fazer uma nova leitura dos quadrinhos anteriores? *Porque percebemos que a narração de Calvin corresponde ao que ele imaginava ao brincar no balanço.*
  - b) Na imaginação do garoto, a que correspondem os movimentos do balanço?  
*Correspondem aos movimentos para a frente e para trás de uma nave espacial.*

Ao responder às questões anteriores, você notou que as palavras **mas** e **mais** apresentam diferenças. Veja como empregá-las.

A palavra **mas** estabelece uma oposição entre duas ideias. Pode ser substituída por palavras como **porém**, **todavia**, **contudo**, **entretanto**, que têm o mesmo sentido. Veja:

Queria muito assistir ao espetáculo, **mas** os ingressos se esgotaram.

Queria muito assistir ao espetáculo, **porém** os ingressos se esgotaram.

**Mais** dá ideia de intensidade ou quantidade; é o oposto de **menos**. Observe:

Nesse momento, estudar é **mais** importante para ela do que se divertir.

Não adianta resmungar, pois eu não vou comprar **mais** balas.

## EXERCÍCIO

Complete adequadamente os textos a seguir com as palavras **mas** e **mais**.

- a) Que nosso cérebro é incrível, a gente sabe.  você sabia que é possível deixá-lo  poderoso? Basta fazer exercícios mentais que ajudam os neurônios (células que conduzem mensagens no cérebro) a se ligarem entre si, num processo chamado sinapse. Quanto  você exercitar o cérebro,  ligações vão se formar. Ai fica  fácil aprender, memorizar e raciocinar. [...]



(Recreio, nº 625, p. 8.)

*Mas, mais, mais, mais, mais*

- b) O perônio de um babuíno com  de 37 mil anos de existência é o primeiro registro do nosso talento para somar um  um. O osso encontrado no norte da África tem 29 marcações, e os cientistas acreditam que se trata da primeira "calculadora" da história. [...] Não se sabe o que os nossos ancestrais contavam em esqueletos animais,  a idade dos artefatos dá uma ideia de como o domínio da soma foi uma das necessidades  primitivas para o desenvolvimento da sociedade – um desafio ainda atual para muitos.  foi na Mesopotâmia de 2 mil a.C. que a matemática se tornou abstrata, permitindo cálculos  complexos que a simples contagem de unidades. [...]

(“Matemática”. *Superinteressante* – As 101 maiores invenções da humanidade, abril 2013, p. 58.)

*mais, mais, mas, mais. Mas, mais*

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p.247).

Figura 3. Atividade 7º ano

- c) Ele nos permite viajar sem sair do lugar, □, além disso, pode guardar informações por séculos. Romanos escreviam em tábuas, egípcios, em papiros, e os maias e astecas tinham uma espécie de livro feito com casca de árvore. □ o papel, desenvolvido no século 2 pelos chineses, e a prensa de Gutenberg, do século 15, foram as criações □ importantes para o surgimento do livro da forma como o temos hoje. A primeira impressão ocorreu em 1442. [...] □ o boom ocorreu mesmo no século 19. A Revolução Industrial trouxe inovações tecnológicas para o papel, tornando-o □ barato e acessível às editoras. [...]



Christie's Images/Corbis/Latinstock

("Livro". *Superinteressante – As 101 maiores invenções da humanidade*, cit., p. 60.)

mas, Mas, mais, mas, mais

- d) Um menino vai a uma agência do correio.  
 — Desculpe, meu jovem, □ você não pode mandar esta carta com apenas um selo — diz o funcionário do correio. — Como ela é muito pesada, você vai precisar colocar □ um selo.  
 — □ ... — responde o menino. — Se eu colocar □ um selo, a carta vai ficar □ pesada ainda!

(*Piadas para rachar o bico*. São Paulo: Fundamento, 2010. p. 23.)

mas, mais, Mas, mais, mais

## Divirta-se



(Nik. *Gaturro*. Cotia, SP: Vergara & Ribas, 2008. v. 1, p. 41.)

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2015b, p.248).

Nestes exercícios a conjunção trabalhada é o “mas”. Há a preocupação em trazer esse conectivo dentro de um texto. Os três primeiros exercícios são elaborados a partir de uma história em quadrinho do “Calvin”. Essas atividades têm como objetivo auxiliar os alunos a compreenderem as diferenças entre “mas” e “mais”. Desta forma, a atividade 1 traz uma frase em que a conjunção “mas” é utilizada. Depois nas subdivisões “a” e “b” pede-se, respectivamente, que sejam observados os sentidos produzidos por esta conjunção (se oposição ou adição) e que as frases sejam reescritas substituindo o “mas” por outro conectivo sem alterar o sentido.

Na sequência, na atividade 3, tem um exercício idêntico ao 1, mas o foco é o intensificador “mais”. Após as atividades é apresentada uma definição de “mas” e “mais”. E para finalizar são apresentados mais quatro pequenos textos, em que estes vocábulos foram retirados. Nestes exercícios pede-se que os discentes preencham as lacunas com um ou outro de acordo com o contexto.

Constatamos que são poucos os exercícios com as conjunções e que o foco deste não é o papel de conectivo “mas” tem dentro do texto, mas permitir que o discente aprenda a utilizar estas palavras que muitas vezes, quando estamos aprendendo, parecem não ter diferença. Não achamos este trabalho dispensável, contudo seria importante que os estudantes tivessem um trabalho mais consistente com as conjunções. Pois as relações estabelecidas por estes conectivos nos textos têm um papel importante na ampliação da habilidade escrita.

Quanto ao livro do oitavo ano, identificamos diversos exercícios nas unidades 3 e 4. Estes são elaborados a partir de contextos comunicativos reais (textos em gêneros textuais diversos). Entretanto, alguns são realizados com frases soltas. Um exemplo destes exercícios é o 5 na unidade 3, capítulo 1, página 15

**Figura 4.** Atividade 8º ano

- 5.** As frases de cada item abaixo mantêm entre si uma relação lógica subentendida. Reúna as duas frases em uma única, garantindo a coerência e a coesão das ideias. Para isso, empregue conectivos como **mas, porque, portanto, por isso, que, embora, apesar de, pois, e, porém**, etc. e faça as adaptações necessárias.
- a) Gosto muito de torresmo. Não posso comer torresmo. ... *mas não posso comê-lo.*
  - b) Vou embora mais cedo. Tenho um compromisso. ... *porque tenho um compromisso.*
  - c) Cheguei ao colégio no horário. Saí de casa bem tarde. ... *embora tenha saído de casa bem tarde.*
  - d) Tenho um compromisso. Vou embora mais cedo. ... *por isso vou embora mais cedo.*
  - e) Saí de casa bem tarde. Cheguei ao colégio no horário. ... *mas cheguei ao colégio no horário.*
  - f) Entre rápido. O filme já vai começar. ... *pois/que o filme já vai começar.*

**Fonte:** 8º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2015c, p.152).

Esse exercício solicita que o estudante una duas frases garantindo que a coesão e a coerência sejam garantidas. Neste enunciado também são apresentadas várias conjunções que deverão ser utilizadas para a junção das frases.

Percebemos que embora não haja um texto o exercício permite ao aluno ir ampliando seu conhecimento sobre as relações que as conjunções estabelecem e ainda permitem ao professor trabalhar com conectivos que não são muito usados pelos alunos. Deste modo, há a possibilidade de que este indivíduo seja menos repetitivo ao produzir seus textos.

Outra atividade interessante é a número 4 da unidade 4, capítulo 1, página 222 (Figura 5):

**Figura 5.** Atividade 8º ano

**1.** Observe os enunciados que aparecem na parte superior do anúncio.

a) Em qual deles a conjunção **e** liga termos e não orações? *No primeiro.*

b) Nesse enunciado, a conjunção **e** que une os termos normalmente tem o valor semântico de adição. Esse é o valor semântico dela no contexto? Justifique sua resposta.  
*Não, a conjunção, no contexto, equivale a mas, pois tem o sentido de oposição.*

**2.** No segundo e no terceiro enunciados, as conjunções ligam orações.

a) No segundo enunciado, a conjunção **mas** estabelece uma relação de oposição entre as orações. Que outras conjunções poderiam substituí-la, mantendo o mesmo sentido? *porém, contudo, todavia, etc.*

b) Identifique a conjunção presente no terceiro enunciado e indique a relação que ela estabelece entre as orações. *e / adição*

**3.** O anúncio divulga um serviço de previdência privada, ou seja, um tipo de investimento que a pessoa faz durante o período em que tem rendimento e do qual usufrui quando se aposenta.

a) Que relação os três enunciados estabelecem entre si e entre o tipo de serviço oferecido?  
*Os enunciados dão ideia da passagem do tempo, do ciclo da vida, e reforçam a necessidade de se preocupar com o futuro.*

b) Que relação há entre os enunciados e as imagens?  
*Cada imagem reforça a ideia apresentada no enunciado: muito tempo, muitos relógios; muito dinheiro, muitas cédulas.*

c) No último enunciado e com a imagem que o acompanha, o anunciante contraria o senso comum de que os aposentados têm pouco dinheiro e muito tempo. Como isso ocorre?  
*Com a sugestão de que, se a pessoa investir na aposentadoria, terá tempo livre e dinheiro.*

d) Observe a fonte da qual foi extraído o anúncio. O que essa fonte indica, quanto ao público a que o anúncio se dirige? *O anúncio se dirige a um público adulto e principalmente a pessoas interessadas em economia.*

**4.** A conjunção coordenativa **e** pode assumir outros valores além de adição, dependendo da relação que estabelece entre os termos (orações ou palavras) coordenados.

Observe o emprego da conjunção **e** nesta frase:

Ele me olhou intensamente e não disse nada.

Note que, nesse caso, a relação que a conjunção **e** estabelece entre as duas orações é diferente da que lhe é comum, com valor aditivo, pois equivale a **mas** e tem, portanto, valor adversativo.

Indique, entre as frases a seguir, aquela em que a conjunção coordenativa **e**:

- tem valor adversativo;
- tem valor conclusivo;
- indica finalidade;
- introduz uma explicação enfática.

a) Disseram estar famintos **e** não comeram quase nada. *Tem valor adversativo.*

b) Luciana saiu de casa bem cedo **e** já deve estar chegando ao interior. *Tem valor conclusivo.*

c) Pensou em comprar flores **e** dá-las de presente para a mãe. *Indica finalidade.*

d) O garoto disse: "Não vou dar banho no cachorro hoje." **"E** eu, nunca", respondeu a irmã.  
*Introduz uma explicação enfática.*

**5.** A conjunção coordenativa **mas** também apresenta outros valores, além da ideia básica de oposição, contraste. Na frase "Ela é bonita, inteligente, **mas** principalmente delicada", que relação a conjunção estabelece entre as orações: conclusão, explicação, adição ou alternância? *adição*

**Fonte:** 8º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2015c, p.222).

Aborda-se neste exercício a conjunção “e” e as relações de sentido que este conectivo pode estabelecer dependendo do contexto em que está inserido. Com esta atividade o aluno é levado a refletir sobre o papel da conjunção “e”. Podendo desta maneira compreender que uma mesma conjunção, dependendo do contexto, adquire sentidos diferentes, o que os auxilia na compreensão das conjunções como importantes elementos para a produção textual.

Tendo em vista os volumes anteriores, percebemos que há uma intensificação no trabalho com as conjunções. Acreditamos que este aumento se deve as orientações curriculares, que indicam que neste ano/série este conteúdo é trabalhado por meio das orações coordenadas. A opção por este conteúdo, nesta série segue as divisões da gramática tradicional.

Por fim, ao analisarmos o livro do nono ano percebemos que as conjunções estão presentes desde os primeiros capítulos e que há uma intensificação do trabalho com as conjunções. Novamente este aumento deve-se ao conteúdo ensinado: as orações subordinadas.

As conjunções são trabalhadas, em sua maioria, por meio de contextos comunicativos reais. Entretanto é neste volume que encontramos mais exercícios que seguem as orientações tradicionais, pedindo ao estudante que classifique orações.

Um exemplo é o exercício 2, da unidade 1.

Figura 6. Atividade 9º ano

**SEMÂNTICA E DISCURSO**

Leia a placa do anúncio abaixo e responda às questões de 1 a 4.



1. A placa faz parte de uma campanha agressiva e irônica que alerta sobre o perigo de dirigir ingestão de bebida alcoólica.
  - a) A que perigo a campanha se refere? *Ao perigo de provocar acidentes e causar mortes.*
  - b) Qual é a intenção do anunciante ao publicar um anúncio como esse? *Sensibilizar as pessoas por meio de um apelo chocante.*
2. No enunciado principal da placa, há dois períodos compostos.
  - a) Qual deles é um período composto por coordenação? *Bebeu e está dirigindo?*
  - b) O outro período é composto por subordinação. Como se classificam suas orações? *Se o carro pegar fogo: oração subordinada adverbial condicional; vai ser cremado: oração principal*
3. A conjunção **e** normalmente apresenta o valor semântico de adição. Em alguns casos, entretanto, pode ter outros valores semânticos. Compare as duas situações em que a conjunção **e** foi empregada.
 

"Bebeu e está dirigindo?"

"Dirigir e beber é suicídio."

  - a) Em qual frase a conjunção **e** tem valor aditivo? *Na segunda.*

**Fonte:** 9º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2015d, p.102).

O enunciado deste exercício traz uma afirmação sobre período composto. Depois divide-se em "a" e "b". Em "a" pede que o aluno ache, no texto de apoio (propaganda), o período composto por coordenação e em "b" que encontre o período composto por subordinação e a classifique.

Em "a" a frase seria "Bebeu e está dirigindo?". O sentido que a conjunção "e" estabelece neste enunciado não é explorado e em "b" seria a frase "Se o carro pegar fogo, será cremado". Novamente a relação que o "se" estabelece dentro do contexto comunicativo é negligenciado. Fixa-se o trabalho apenas na capacidade de reconhecer os principais recursos para a montagem de orações compostas, observando apenas o tipo de relação de dependência que estabelecem. As conjunções são observadas

apenas para classificar as orações, sem que haja reflexão sobre o tipo de relação que estabelecem. Acha-se a conjunção e a classifica, seguindo a tabela das orações coordenadas e subordinadas.

A segunda coleção analisada é “Universos: língua portuguesa” de Pereira (2015). Essa obra tem 4 volumes e todos são divididos em 4 unidades, sendo que cada uma dessas se subdivide em três capítulos. Cada capítulo tem uma seção denominada *Antes da Leitura, Durante a leitura, Depois da Leitura, A Gramática na reconstrução dos sentidos do texto, Avalie o que você aprendeu*. A concepção adotada para a proposição de exercícios que visam o ensino da Língua Portuguesa, segundo a autora, é o reflexivo, tendo o texto como unidade de ensino. Entretanto, esse ensino linguístico é dividido em dois momentos: *A gramática na reconstrução dos sentidos do texto*, em que são privilegiados aspectos gramaticais mais voltados para o contexto de uso e o *Mais Gramática* em que há uma volta à gramática normativa.

Começamos a análise dos exercícios que trabalham com os conectivos desse material pelo livro do sexto ano. É importante ressaltar que os exercícios com conjunções aparecem no capítulo 12, na seção *Mais Gramática*. Como sinalizado pela autora, em suas orientações ao professor, o trabalho com as conjunções é realizado por meio da apresentação do conceito teórico sobre os conectivos. Esta opção metodológica, em nossa opinião, negligencia o conhecimento que a criança já tem sobre este conteúdo. Pois apresenta uma definição pronta, sem uma reflexão que permita ao estudante compreender qual a função das conjunções dentro do contexto comunicativo e assim possa construir o conceito.

Quando a criança reflete primeiro sobre o sentido das conjunções dentro do texto, sobre as relações de dependência que ajudam a estabelecer nesse, isso lhe permite usá-las com propriedade e não apenas gravar nomes.

Contudo, nas atividades do 6º ano, as conjunções “e”, “ou” e, “portanto”, são abordadas dentro de um contexto comunicativo, o que possibilita que a criança compreenda quando essas são utilizadas, qual o sentido que articulam (Figura 7).

Figura 7. Atividade 6º ano

3. Releia mais um parágrafo do texto de Thairiny.

Todos querem brilhar: ao comprar uma joia folhada, os consumidores querem brilhar; as empresas, ao crescerem, gerarem empregos, aumentarem seus lucros, querem brilhar; o município quer aumentar os índices de desenvolvimento, e, **portanto**, também quer brilhar.



A conjunção em destaque no trecho estabelece, entre as partes, uma relação de:

- adição.
- conclusão.
- exemplificação.
- tempo.

4. Copie no caderno a tabela a seguir e, com os colegas e o professor, complete-a escrevendo as conjunções do quadro na coluna adequada.

Lembre que a função de uma conjunção também pode ser exercida por um conjunto de palavras chamado de locução conjuntiva.

mas • ou... ou • logo • porque • porém • entretanto • não só... mas também • pois • mas ainda • que • então • como também • ora... ora • apesar disso • por conseguinte

CONJUNÇÃO				
Adição	Adversidade (contraste)	Alternância	Conclusão	Explicação
.....	.....	.....	.....	.....

DICA

Para fazer a atividade, retome também as informações apresentadas nas atividades da seção *A gramática na reconstrução dos sentidos do texto*, na página 79. Use sua intuição de falante de português: muitas dessas conjunções são usadas por você em seu dia a dia.

MAIS CONCLUSÕES

- Copie o quadro a seguir no caderno e preencha-o com os colegas e o professor. Retome a atividade 1 para preencher o quadro.

CONJUNÇÃO	
Sentido	Forma
.....	.....

Professor, é importante que o preenchimento do quadro se dê interativamente, com a sua participação e a dos alunos. **Sentido:** A conjunção é usada para ligar partes do texto, estabelecendo relações entre elas. **Forma:** A conjunção não sofre flexão, é invariável. Pode ser composta de mais de uma palavra.

Preposição

No capítulo 12, você viu que a **preposição** é fundamental para ligar palavras em um texto. Que tal aprofundar seus conhecimentos sobre essa classe de palavras? Faça as atividades a seguir.

❖ Não escreva no livro.

Entretanto, nessa mesma unidade e página há (como pode ser observado na Figura 7) um exercício cujo enunciado pede que o aluno separe as diversas conjunções que são dadas em uma tabela.

Essa tabela é construída tendo cinco divisões, que seguem as classificações gramaticais tradicionais para a coordenação. Observamos, como um problema desse exercício, o fato de não ter um contexto, pois desse modo as crianças passam a associar cada conjunção a uma única relação semântica, o que não acontece em situações comunicativas reais. Outro ponto que chama atenção são os poucos exercícios com esses mecanismos de coesão.

Passando a análise do livro do sétimo ano percebemos que também são poucos os exercícios com as conjunções. Por exemplo, a atividade 7 da página 171, da unidade 10, abaixo reproduzida (Figura 8):

**Figura 8.** Atividade 7º ano

Professor, não faremos aqui a distinção entre as chamadas **conjunções coordenativas explicativas** e as **conjunções subordinativas causais**. Estudiosos como Maria Helena Moura Neves consideram que não há diferença semântica significativa entre as orações coordenadas explicativas e as orações subordinadas adverbiais causais a ponto de se justificar essa diferenciação. Entendemos que ela é excessivamente complexa para este nível de escolaridade e que mais importante do que a classificação das conjunções é o sentido expresso por elas e a capacidade do aluno de selecioná-las conforme suas finalidades discursivas.

**7. Releia o primeiro parágrafo do artigo de Eduardo Vasconcellos.**  
(Identificar orações e relação de sentido pelo uso de conjunção)

O programa de melhoria das condições de segurança dos pedestres da Prefeitura de São Paulo é a melhor notícia relativa ao trânsito da cidade nos últimos dez anos. O respeito aos pedestres é essencial em um ambiente de trânsito marcado pela violência e pela incivilidade.

a) Nesse trecho, há duas orações. Qual delas expressa uma opinião do articulista e qual apresenta uma explicação, uma justificativa para essa opinião? (Identificar tese e argumento)  
*A primeira expressa uma opinião, e a segunda, uma justificativa para essa opinião.*

b) As duas orações podem ser conectadas por conjunções. Entre as conjunções do quadro a seguir, copie as que poderiam ser usadas para conectar as orações, mantendo-se o sentido original.  
(Identificar conjunção explicativa e causal) *porque, já que, uma vez que, pois*

quando • se • porque • a fim de que • já que • à medida que •  
portanto • uma vez que • a fim de que • pois

Fonte: 7º ano (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015b, p.171).

Esse exercício apresenta um pequeno texto. Na sequência há questões “a” e “b”. A questão “a” solicita que o estudante separe as orações desse texto em “explicativa” e “justificativa”. Depois em “b” pede que o discente escolha as conjunções que poderiam ligar estas duas orações sem que o sentido fosse modificado.

Percebemos na análise que essa atividade requer da criança um conhecimento que não consolidou ainda: a compreensão do que é período composto. Nos parece que o melhor exercício, nesse momento, seria explorar com as crianças um texto que trouxesse conjunções e as relações de sentido, as articulações que estabelecem e garantem a progressão das ideias desenvolvidas nesse contexto. Dessa maneira o estudante iria compreendendo como utilizar as conjunções para o desenvolvimento dos seus próprios textos.

Tomando como referência o livro do oitavo ano, para averiguar o trabalho com as conjunções, temos exercícios que iniciam o aluno na análise dos períodos compostos que serão também trabalhados nos exercícios do 9º. No último ano do Ensino Fundamental II as atividades com as conjunções aparecem nos primeiros capítulos da unidade 1. Esses exercícios trabalham a gramática tradicional (Figura 9).

Figura 9. Atividade 9º ano

+
Mais gramática

### Período composto por subordinação

No capítulo 2, você viu que as **orações subordinadas** dependem sintaticamente de outras orações e são classificadas de diferentes formas, dependendo da função sintática que desempenham. Aprendeu também que é preciso prestar atenção às formas de articulação (conjunções) das orações no período. Faça as atividades para refletir mais sobre a relação de subordinação.

**1. Leia a tira de Calvin e Haroldo e responda às questões no caderno.**

Bill Watterson. *Tem alguma coisa babando embaixo da cama*. 2. ed. São Paulo: Conrad, 2010. p. 66.

Releia a fala de Calvin no primeiro quadrinho da primeira tira.

Oi, Haroldo, você está lendo aquele livro **que eu te dei**?

- A função da oração destacada no trecho é:
  - completar o sentido da locução verbal *está lendo*.
  - indicar circunstância de tempo relacionada à locução verbal *está lendo*.
  - qualificar o termo *aquele livro*, identificando-o.
- Em geral, a classe de palavras que desempenha a função identificada na atividade 1a é o:
  - adjetivo.
  - advérbio.
  - substantivo.
- Considerando a função desempenhada pela oração em destaque, ela pode ser classificada como:
  - oração subordinada adjetiva.
  - oração subordinada adverbial.
  - oração subordinada substantiva.

**2. Leia outra tira de Calvin e Haroldo. Responda às questões no caderno.**

Bill Watterson. *Tem alguma coisa babando embaixo da cama*. 2. ed. São Paulo: Conrad, 2010. p. 66.

242 Não escreva no livro. ❖

Antes de iniciar os exercícios, há a definição de período composto por subordinação. Após a parte teórica, no exercício 1, temos um HQ do Calvin. E no enunciado é solicitado ao aluno que leia esse texto e responda as questões “a”, “b” e “c”. A questão “c”, mais especificamente, trabalha com as conjunções e pede ao leitor que classifique uma oração destacada do texto lido. Esse exercício é bastante próximo aos da gramática tradicional de análise sintática, pois percebemos que não há preocupação com critérios semânticos em primeiro lugar, mas sim com a classificação da frase apresentada.

Essas constatações nos levam a compreender que as conjunções aparecem mais intensamente no livro do nono ano. Provavelmente por a autora seguir a divisão das gramáticas tradicionais. Enquanto que os exercícios do sexto e sétimo anos “fogem” um pouco das divisões das gramáticas normativas, pois esse conteúdo é trabalhado por meio da apresentação de várias conjunções dentro de contexto comunicativos (com exceção, dos exercícios comentados anteriormente), o que auxilia os estudantes a ampliarem um pouco o conhecimento sobre esses elementos de coesão.

A terceira coleção analisada, “Para viver juntos: português” (2015), tem para cada série autores distintos. Essa coleção está estruturada em 9 capítulos, que estão subdivididos em *Converse com os colegas*, *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Reflexão Linguística*, *Língua Viva*, *Atividades Globais* e *Oralidade*. Segundo as autoras, o trabalho linguístico é realizado de forma contextualizada e opta-se pela gramática de usos. Após essa breve apresentação da coleção, passamos a sua análise.

Nos livros da coleção destinados ao sexto ano do Ensino Fundamental, a coesão é trabalhada por meio das preposições, pronomes e não com as conjunções, foco desse trabalho. No livro do sétimo ano há apenas a sugestão de um trabalho com as conjunções, que está no capítulo 7, na página 230, na seção *Produção de Texto*, em que se solicita aos alunos que copiem um pequeno texto e completem as lacunas com quatro palavras, entre essas estão duas conjunções, a saber: porém e contudo. Percebemos que a atividade não desenvolve no aluno a consciência linguística necessária para utilizar as conjunções de maneira autônoma, proficiente. Deveriam

haver atividades que colocassem para o estudante como esses elementos são utilizados dentro dos textos, qual o papel que assumem nesses enunciados.

No livro do 8º ano desta coleção, dentre as coleções analisadas, essa traz a abordagem mais tradicional para o trabalho com as conjunções. Em vários exercícios do livro do oitavo ano pede-se que o leitor faça a classificação das orações apresentadas nas atividades. Os exercícios da página 259, Figura 10, mostram bem essa abordagem.

Figura 10. Atividade 8º

**REFLEXÃO LINGUÍSTICA Na prática** Responda sempre no caderno.

1. Leia a última estrofe de um poema de Murilo Mendes.

**Noturno resumido**  
[...]  
O tinteiro caindo me suja os dedos  
e me aborrece tanto:  
não posso escrever a obra-prima  
que todos esperam do meu talento.

Murilo Mendes. Disponível em: <<http://www.germinaliteratura.com.br/mmendes.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

  - Reescreva a estrofe substituindo os dois-pontos por uma conjunção que não altere o sentido expresso no poema. *O tinteiro caindo me suja os dedos / e me aborrece tanto, pois / não posso escrever a obra-prima / que todos esperam do meu talento.*
  - Que sentido essa conjunção expressa? *Explicação.*
2. Leia esta tira.



Fernando Gonsales/Acervo do artista

Fernando Gonsales. *Folha de S.Paulo*, 15 nov. 2003.  
2b. O pano vermelho, que é usado pelos toureiros nas touradas, e a frase "Venha, touro, venha!".

  - Observe o primeiro quadrinho. Apenas com as informações contidas nele, o que o leitor provavelmente imagina que vai ocorrer no segundo quadrinho? *O leitor imagina que vai haver um duelo entre a senhora e um touro.*
  - Que elementos do quadrinho conduzem o leitor a essa suposição?
  - Por que a ação da personagem no segundo quadrinho surpreende o leitor? *Porque há quebra de expectativa: observando o primeiro quadrinho, pensamos que a velhinha vai tourear o animal, mas no segundo quadrinho vemos que ela o cobre com a manta vermelha.*

3. Releia a fala da personagem no segundo quadrinho.

  - Classifique a oração "que está muito frio!". *Oração coordenada explicativa.*
  - Reescreva essa oração, substituindo a conjunção por outra que expresse o mesmo sentido. *Sugestão: porque, pois.*
4. Observe a cena fotografada. Analisando a imagem, escreva dois períodos compostos por coordenação. Um deles deve conter uma oração coordenada explicativa; o outro, uma oração coordenada conclusiva.

*Resposta pessoal. Sugestões: Conclusiva: O skatista tem treinado muito, portanto conseguirá o patrocínio. / Ele tem muita prática e habilidade, consegue, pois, fazer as manobras mais difíceis. Explicativas: Ele consegue fazer as manobras mais complexas porque treina o dia todo. / O rapaz ganhou o patrocínio, pois seu talento foi valorizado.*

Jovem fazendo manobra em skate.



Raphael Daniela/Dreamstime.com/IDBR

Fonte: 8º ano (PENTEADO et al., 2015, p.259).

Na proposta do exercício 3, o enunciado solicita a leitura de um texto e se divide em questões “a” e “b”. Em “a” apresenta uma frase retirada do texto e solicita que o aluno classifique qual oração coordenada esse enunciado apresenta. O exercício seguinte tem a imagem de um garoto fazendo manobras no skate e a seguinte orientação: escrever dois períodos compostos que contenham uma oração coordenada explicativa e uma conclusiva.

A solicitação do exercício nos parece bastante inadequada, pois em situações reais de comunicação não nos preocupamos em utilizar oração coordenada ou subordinada para nos expressarmos. Nossa real preocupação é nos fazer entender de forma clara por nosso receptor. E para alcançarmos esse objetivo utilizamos ambas as orações.

Deste modo, a intenção desses exercícios é levar o aluno a decorar o conectivo sem se preocupar com a importância dos sentidos que esses elementos veiculam, dar progressão às ideias, em articular o que se pretende enunciar e as relações de sentido que estabelecem.

Outra atividade que expõe esta opção pelo ensino tradicional da conjunção pode ser observada na Figura 11.

Figura 11. Atividade 8º ano

**LÍNGUA VIVA** Responda sempre no caderno.

## Efeitos expressivos das orações coordenadas sindéticas alternativas

1. Leia a letra de canção.

**Outra margem do rio**  
 Dos habituais comportamentos contemporâneos  
 Optar é deles o mais desumano  
 Escolher entre tantos a quem vou amar  
 Se telefone agora ou depois, ou não ligo  
 Se insisto ou desisto, ou nem isso  
 Peço demissão  
 Fico grávida  
 Troco de país  
 Mudo de vida  
 E que verso agora vou inventar  
 Pra continuar sendo lida?  
 Que saudade me fará o calor,  
 Caso venha a preferir o frio?  
 E estando a escolha feita  
 Nada me convence ou tranquiliza  
 Estou sempre de olho  
 Na outra margem do rio



Fernanda Porto; Martha Medeiros. Intérprete: Fernanda Porto. Em: *Giramundo*. Trama, 2004.

a) Qual dos comportamentos contemporâneos o eu lírico considera o mais desumano? Por que ele tem essa opinião? *A ação de optar. Porque é difícil fazer escolhas, já que sempre se perde alguma coisa.*

b) Há nessa música um trecho em que o eu lírico parece se dirigir ao leitor. Qual efeito esse recurso causa no leitor? *Aproxima o leitor do eu lírico e da situação vivida por ele.*

c) Qual é o significado da expressão “de olho na outra margem do rio” no contexto dessa música? *Significa que sempre se quer conhecer as outras opções.*

2. Releia os dois versos finais da primeira estrofe da música.

a) Que conjunção introduz as orações coordenadas utilizadas para mostrar o comportamento contemporâneo mais desumano? *A conjunção ou.*

b) Que sentido a repetição dessa conjunção cria no texto? *Ela enfatiza a indecisão do eu lírico.*

3. Leia.

[...] para comemorar o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, o governo do Estado de São Paulo pendurou fotos imensas de personalidades brasileiras que ou têm pele mais escura, ou cabelo crespo, ou que são descendentes de escravos. Em muitos casos, esquecemos de propósito ou não nos ensinaram que eram negros.

João Sayad. Bob Dylan. *Folha de S.Paulo*, 20 nov. 2007.

a) Copie o período desse texto em que há duas orações coordenadas alternativas. *“ou têm pele mais escura, ou cabelo crespo, ou que são descendentes de escravos.”*

b) Nesse período, o que as conjunções coordenadas alternativas indicam?

c) No trecho “Em muitos casos, esquecemos de propósito ou não nos ensinaram que eram negros”, o que o autor sugere ao mencionar essas opções?

**ANOTE** A **repetição da conjunção alternativa**, além de indicar exclusão ou alternância, pode explicitar a variedade de opções.

3b. As várias possíveis marcas de negritude que podem ter motivado a escolha dessas personalidades.

3c. O autor sugere que a sociedade é preconceituosa. Esquecer de propósito é uma forma irônica de afirmar que os brasileiros não valorizam a presença dos negros na composição da população; o mesmo acontece com o fato de não nos ensinarem que tais personalidades são negras.

Fonte: 8º ano (PENTEADO et al., 2015, p.261).

Nesta atividade, mais especificamente o item 3, letra “a”, pede-se que o aluno copie duas orações coordenadas alternativas e em “b” questiona-se os sentidos estabelecidos por estas dentro do texto apresentado. Há, ainda, ao finalizar estes exercícios, uma definição teórica sobre a conjunção alternativa. Definição essa que é usada pelas autoras para responder ao questionamento “b”. Observamos assim que o exercício vai encaminhando o aluno para dar a resposta que se espera, sem grandes preocupações em auxiliá-los a refletirem sobre o uso dessa conjunção. Deste modo, o estudante deixa de compreender que as orações coordenadas unidas pela conjunção “ou” mantêm uma relação lógica, que vai justificar a combinação das duas enunciações. Além disso, seria interessante mostrar ao aluno que a conjunção “ou” expressa, como colocado por Neves (2011), as relações de alternância entre um fato e a modificação desse fato; alternância entre um fato e uma eventualidade; alternância entre duas eventualidades.

Na análise do livro do nono ano percebe-se a mesma opção pela gramática normativa, pois o foco principal é fazer análises sintáticas. Embora não apareçam os exercícios típicos de análise sintática (várias frases soltas, em que são circuladas as conjunções e as orações classificadas a partir dessa), os exercícios pedem a classificação de frases retiradas de texto previamente dado ou para preencher lacunas com as orações subordinadas e/ou coordenadas previamente estipuladas, como podemos observar nas atividades 2 e 3, Figura 12.

Figura 12. Atividade 9º ano

**REFLEXÃO LINGUÍSTICA Na prática**

1b. As quatro primeiras orações destacadas têm a função de explicar ao leitor características de termos antecedentes, comentando-os. As duas primeiras orações explicam os limites da "formação Zizinho-Didi" e as duas últimas explicam características de jogadores (Edson e Garrincha).

1. O trecho abaixo foi extraído de uma crônica publicada em 20 de abril de 1957, na qual Nelson Rodrigues comenta resultados do Brasil no Campeonato Sul-Americano.

Conservou-se, ao máximo, a formação Zizinho-Didi, **que poderia funcionar contra adversários menos categorizados, mas que era de todo contraindicada nos jogos contra os uruguaios e os argentinos.** Manteve-se um Edson, **que não apresentava condição de jogo,** e deixou-se uma muralha como Bellini na cerca. Um jogador decisivo como Garrincha, **que se caracteriza pela penetração e velocidade,** só jogou na partida final. Conclusão – nos cotejos **que, realmente, decidiriam o certame,** o ataque brasileiro era um sossego, um repouso para o antagonista. Do ponto de vista tático, fomos de uma falta de imaginação, de invenção, de eficiência **que dava pena.**

Fabiana Salomão/IDBR



Nelson Rodrigues. *O berro impresso das manchetes*. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 226.

a) A que o cronista atribui o resultado decepcionante da partida que comenta: à Seleção Brasileira ou ao esquema tático posto em prática? Justifique sua resposta.  
Ao esquema tático. O cronista salienta a qualidade de jogadores como Bellini e Garrincha e lamenta o fato de não terem sido adequadamente aproveitados.

b) Observe as quatro primeiras orações em destaque. Descreva o papel delas no texto.

c) Reescreva o trecho omitindo essas quatro orações. Conservou-se, ao máximo, a formação Zizinho-Didi. Manteve-se um Edson e deixou-se uma muralha como Bellini na cerca. Um jogador decisivo como Garrincha só jogou na partida final.

d) Considerando o que você respondeu nos itens b e c, explique em que medida se pode afirmar que as quatro orações são dispensáveis e em que medida se pode afirmar que não são. Sintaticamente, elas são dispensáveis para a estrutura do período; mas, semanticamente, elas são importantes, pois ajudam a construir a argumentação.

e) Levando em conta o contexto da crônica, que frase poderia substituir a passagem "nos cotejos que, realmente, decidiriam o certame"? Sugestão: "nos jogos que, realmente, decidiriam o campeonato".

f) Como se classificam as seis orações em destaque no fragmento transcrito?  
As quatro primeiras são orações subordinadas adjetivas explicativas e as duas últimas são orações subordinadas adjetivas restritivas.

2. Observe estes trechos retirados de outras crônicas de Nelson Rodrigues.

I. Sim, amigos: ainda ontem, jogando no Pacaembu, o Tricolor tirou o pão da boca do Santos; arrancou o empate de uma batalha que parecia perdida.

II. O time que nos deu aquele maravilhoso primeiro tempo constitui, a meu ver, uma promessa e uma ameaça. Promessa para nós e ameaça para os outros.

III. A tragédia do Alvinegro, através dos tempos, tem sido a falta de um mínimo de constância, de fixação num nível certo. [...] Com esses altos e baixos, que lhe são inerentes, é que ele vai permitindo a recuperação dos adversários.

Nelson Rodrigues. *O berro impresso das manchetes*. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 243, 237, 232.

a) Qual é, entre os três fragmentos, o mais explicitamente subjetivo? Quais são as marcas linguísticas que justificam sua resposta?

b) Qual é o significado da expressão "o Tricolor tirou o pão da boca do Santos", empregada em sentido figurado? "Tirar o pão da boca" equivale a tirar algo que parecia já ganho (no caso, a vitória).

c) Identifique, em cada um dos fragmentos, uma oração subordinada adjetiva. que parecia perdida / que nos deu aquele maravilhoso primeiro tempo / que lhe são inerentes

d) Classifique cada uma dessas orações como restritiva ou explicativa. As duas primeiras são restritivas e a terceira é explicativa.

3. Em seu caderno, preencha as frases abaixo substituindo as lacunas por orações subordinadas adjetivas explicativas. Professor, chame a atenção dos alunos para o fato de que qualquer informação inserida nessas condições será enxergada como uma característica inerente ao ser. Essa percepção prepara o aluno para a reflexão contida na seção Língua viva.

a) O Tricolor, ★, tirou o pão da boca do Santos. Sugestões: que vem de boa campanha / que jogou com garra.

b) Promessa para nós, ★, e ameaça para os outros. Sugestões: que torcemos para o Fluminense / que aguardamos tanto por uma boa formação.

c) Ele, ★, vai permitindo a recuperação dos adversários. Sugestões: que já estive na liderança do campeonato / que está com a defesa destacada.

d) Os campeonatos de futebol, ★, são apreciados por milhares de torcedores. Sugestões: que ocorrem todo ano / que ocorrem em vários países.

2a. O segundo fragmento é o mais explicitamente subjetivo. Além do uso da primeira pessoa do singular em "a meu ver", há o uso da primeira pessoa do plural em uma frase na qual o cronista se posiciona explicitamente como torcedor: "Promessa para nós e ameaça para os outros".

Fonte: 9º ano (MACHETTI; STRECKER; CLETO, 2015, p.102)

Concluimos que a coleção “Para viver juntos: Português”, embora coloque no Manual do Professor que trabalha com uma gramática de usos, não o faz, trazendo exercícios bem tradicionais para trabalhar as conjunções. Entretanto, não estamos aqui condenando a gramática normativa, mas pontuando que a língua também deve ser trabalhada dentro dos seus contextos de uso.

Por fim, passamos à análise do material Caderno do Professor/Caderno, que é enviado pelo governo paulista para as escolas públicas do estado. Esse material tem dois volumes por série e está dividido em situações de aprendizagem. Nas orientações aos professores, aponta que suas unidades apresentam sequências didáticas, que buscam desenvolver no aluno as competências e habilidades de leitura e escrita, que a concepção de Língua que ampara o desenvolvimento das atividades com gramática é a de uso e a forma de avaliação é a contínua.

No volume I do Caderno do Professor, página 48, do 6º ano do Ensino Fundamental, há orientação para o trabalho com os conectivos. Depois há um exercício que traz uma atividade que apresenta um trecho do texto “A causa secreta” de Machado de Assis. Nesse excerto, estão grifadas várias expressões que marcam tempo e espaço e servem como elementos coesivos. Como atividade é solicitado que os alunos separem estes termos em uma tabela.

Figura 13. Atividade 6º ano

É fundamental fazer esse exercício com a classe, coletivamente. Mesmo que você peça uma primeira versão individual, deve corrigir depois na lousa, para que os alunos possam comentar.

Faça uma análise dos conectivos no texto a seguir, em que estão destacados os articuladores temporais e espaciais em **negrito**. Se preferir, analise outros textos do livro didático. Destaque que as marcas temporais e espaciais do texto permitem ao leitor acompanhar melhor o enredo, tanto no tempo como no espaço.

Antes da análise, leia o texto, resolva as dúvidas de vocabulário e verifique, oralmente, se entenderam o que se passa no fragmento.

2. Leia o trecho do conto *A causa secreta*.

[...] Garcia tinha-se formado em medicina, **no ano anterior, 1861. No de 1860**, estando ainda na Escola, encontrou-se com Fortunato, **pela primeira vez, à porta da Santa Casa;**

entrava, quando o outro saía. Fez-lhe impressão a figura; mas, ainda assim, tê-la-ia esquecido, **se não fosse o segundo encontro, poucos dias depois**. Morava **na Rua de D. Manuel**. Uma de suas raras distrações era ir ao teatro de S. Januário, **que ficava perto, entre essa rua e a praia; ia uma ou duas vezes por mês**, e nunca achava acima de quarenta pessoas. Só os mais intrépidos ousavam estender os passos **até aquele canto da cidade. Uma noite, estando nas cadeiras**, apareceu ali Fortunato, e sentou-se ao pé dele. [...]

ASSIS, Machado de. *A causa secreta*. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=16917](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16917)>. Acesso em: 7 ago. 2013.

Nesse trecho do conto, foram **destacados** termos e expressões que indicam tempo e espaço. Além disso, eles retomam o sentido de ações expressas. Observe o uso dos marcadores temporais e espaciais no texto, conforme o exemplo do quadro a seguir.

Acontecimento central	Marca temporal	Marca espacial
Garcia forma-se em medicina.	No ano anterior, 1861.	Não há.
Garcia encontrou-se com Fortunato.	Pela primeira vez (explica o sentido de "anterior").	Na porta da Santa Casa (retoma o tema da medicina).
Fez-lhe impressão a figura, mas tê-la-ia esquecido.	Não fosse o segundo encontro, poucos dias depois (anuncia a sequência que virá).	Não há.
Morava.	Não há.	Na Rua D. Manuel.
Uma de suas poucas distrações era ir ao teatro.	ia uma ou duas vezes por mês.	Que ficava perto, entre essa rua e a praia (rua é retomada).
Só os mais intrépidos ousavam estender os passos.	Não há.	Até aquele canto da cidade (retoma ideia de lugar ermo, indicada pelas "40 pessoas").
Apareceu-lhe Fortunato.	Uma noite.	Ali (retoma teatro e estando nas cadeiras).

Fonte: 6º ano (SÃO PAULO, 2014a, volume I p.48).

Percebemos que há uma preocupação em apresentar ao aluno os acontecimentos centrais a que esses vocábulos se ligam. Desse modo, embora não haja um espaço único, destinado ao estudo das conjunções, essas são estudadas dentro do conteúdo “conectivos”. Essa abordagem visa permitir ao aluno compreender os elementos de coesão como importantes instrumentos para a construção da mensagem.

Compreendemos essas atividades como mais próximas da gramática contextualizada, pois o foco principal é levar os estudantes a compreenderem os sentidos gerados pelas escolhas lexicais e que estas são intencionais, pautadas no que se deseja comunicar.

Exercícios parecidos aparecem no volume I, do sétimo ano. Para trabalhar os conectivos é sugerido ao docente que escolha um texto narrativo sem os conectivos (a comanda aparece para a pontuação e sugere-se o mesmo trabalho com os conectivos, como pode ser averiguado nas orientações da página 44). Depois, pede-se que os alunos leiam em voz alta. Seguindo com as atividades, no exercício 3 se propõe que os alunos trabalhem em duplas para completarem as lacunas deixadas no texto. Após esta atividade, com o auxílio do professor, os estudantes devem compartilhar o que fizeram, observando que diferentes preenchimentos trouxeram diferentes entendimentos para o texto.

Depois, para finalizar, o professor é orientado a colocar o texto original na lousa para que se discuta coletivamente se, ao colocar outros conectores, houve interferência no sentido pretendido pelo autor.

**Figura 14.** Comanda 7º ano

<p>b) A maneira como pontuaram cada texto criou possibilidades diferentes de entendimento? Quais?</p> <p>Coloque o texto original na lousa e vá pontuando. Em seguida, discuta com eles outras possibilidades de pontuação que poderiam interferir no sentido do texto.</p> <p>4. Seu professor apresentará o texto original coletivamente, a fim de que vocês possam refletir sobre a função da pontuação nas marcas de diálogo e no sentido que se quer</p>	<p>atribuir ao texto.</p> <p>Professor, nesta sequência de atividades, é importante que você faça um acompanhamento dos trabalhos realizados pelos estudantes, observando a leitura que fazem do texto apresentado, as primeiras impressões, o reconhecimento do tipo de texto narrativo apresentado, os elementos do tipo de texto etc.</p> <p>Durante esta atividade de finalização, aproveite para avaliar os progressos da turma em relação à compreensão das diferenças entre oral e escrito e do uso da pontuação.</p> <p>Caso haja alunos com mais dificuldades, programe para eles exercícios complementares sobre os assuntos tratados nesta Situação de Aprendizagem.</p>
<h2>SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4</h2> <h3>ESTUDO DA ESTRUTURA DO JORNAL</h3>	
<p>O objetivo central desta Situação de Aprendizagem é iniciar um estudo do jornal, identificando suas partes (seções, colunas, gêneros textuais), a fim de desenvolver com os alunos conhecimentos gerais sobre esse veículo</p>	<p>predominantemente informativo. Ao final do processo, espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer as partes do jornal, inferindo sobre títulos e manchetes e diferenciando linguagem verbal e não verbal.</p>
<p><b>Conteúdos e temas:</b> análise de jornais; estudo de notícias jornalísticas; inferências; leitura e escrita de notícias; linguagem conotativa e denotativa; características estruturais da notícia.</p> <p><b>Competências e habilidades:</b> ampliar repertório sobre a leitura de jornais; construir critérios para ler jornais a partir dos conhecimentos sobre essa mídia impressa; confrontar impressões e interpretações sobre o modo como as notícias são apresentadas nos jornais impressos.</p> <p><b>Sugestão de estratégias:</b> aula interativa, com a participação dialógica do aluno, com a preparação e o conhecimento de conteúdos e estratégias por parte do professor; rodas de leitura; trabalhos em duplas e em grupos; uso de recursos audiovisuais; valorização do cotidiano escolar e de um aprendizado ativo centrado no fazer.</p> <p><b>Sugestão de recursos:</b> livro didático; dicionário de língua portuguesa; textos de livros extraclasse; audiovisual; computador; internet.</p> <p><b>Sugestão de avaliação:</b> elaboração de fichas organizativas; apresentação oral; avaliação oral coletiva.</p>	

**Fonte:** 7ºano (SÃO PAULO, 2014a, volume I, p.44).

Outros exercícios, com a finalidade de estudar os conectivos, são sugeridos. Também se propõe ao docente que escolha outros exercícios para trabalhar as dificuldades averiguadas nas produções dos alunos.

Observamos que os exercícios trabalham a partir da necessidade dos alunos. Buscam com as atividades sugeridas levar os estudantes a refletirem sobre os usos dos mecanismos de coesão dentro de situações concretas de comunicação. Entretanto, cabe ressaltar que não há um trabalho específico com conjunções.

Já no oitavo ano os elementos coesivos são trabalhados de forma indireta por meio do estudo de parágrafos. Podemos observar este trabalho no exercício 2, da página 62, do volume 2.

**Figura 15.** Exercício 2, 8º ano

Consideramos essa atividade muito importante, pois situará os alunos no processo de ouvir, selecionar e organizar informações.

Se achar oportuno, você ainda pode apresentar alguns textos (curtos e de fácil entendimento) para que os alunos destaquem as informações principais.

Apresente o parágrafo como um dos critérios de organização, indicando que, se houver mudança, há duas possibilidades: alteração de tópico e/ou reafirmação de um mesmo tópico.

**I. Alteração de tópico**

Primeiro, vamos ao exemplo de texto argumentativo.



**1.** A seguir, você fará atividades de “Leitura e análise de texto” preparadas para orientá-lo na organização das respostas sobre o evento.

No processo de produzir uma pesquisa, há vários passos que precisam ser seguidos, pois uma busca sem método pode levar a um grande levantamento de informações nem sempre úteis ao objetivo do trabalho.

Além disso, o foco na pesquisa nos permite reunir todos os dados necessários para contemplar tudo o que desejamos saber. Assim, poderemos fazer uma busca mais completa, que atenda aos itens estabelecidos.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Nesse caso, a mudança de parágrafo indicou a passagem para outro tópico. A partir de um mesmo tema (no caso, o processo de pesquisa), inicialmente destacamos o fato de que, sem um método, é possível que colemos informações excessivas e talvez irrelevantes.

Já no segundo parágrafo, destacamos que a falta de foco em uma pesquisa pode gerar um levantamento incompleto de informações, pois, sem um método claro, talvez privilegiemos uma parte do trabalho em detrimento de outra.

É importante também destacar o uso do articulador “além disso”, que conecta uma ideia à outra. Como o tema é o mesmo, o articulador indica ao leitor que um item está ligado ao outro. Portanto, algo será acrescentado, mas estará conectado com o que foi dito anteriormente.

**2. Responda:**

**a) Que tipo de texto é esse: Argumentativo ou narrativo? Explique.**  
Argumentativo, pois o autor está analisando um tema e dando sua opinião sobre ele (etapas para a produção de uma pesquisa).

**b) Qual é a ideia central do primeiro parágrafo? Explique.**  
No primeiro parágrafo, o autor mostra que, para uma pesquisa eficiente, é preciso ter método; caso contrário, podemos não saber o que fazer com as informações coletadas.

**c) Qual é a ideia central do segundo parágrafo? Explique.**  
No segundo parágrafo, há a complementação do primeiro, pois o autor diz que a pesquisa com foco permite levantar todos os dados necessários e conhecer várias informações complementares.

**d) Que palavra ou expressão funciona como elo entre os dois parágrafos? O que ela indica?**  
“Além disso”. A expressão indica que o que virá a seguir acrescenta algo ao que foi dito, complementando-o.

Selecione outros fragmentos de texto argumentativo do livro didático para que façam exercícios. Outra possibilidade é sugerir

**Fonte:** 8º ano (SÃO PAULO, 2014a, volume II p.62).

Para iniciar apresenta-se um pequeno fragmento textual elaborado especialmente para o material do Estado São Paulo Faz Escola. Depois, o exercício 2 faz questionamentos. No questionamento “d” o aluno deve refletir sobre quais palavras

permitiram “ligar” os parágrafos apresentados no texto e qual o sentido que este traz para o contexto enunciativo. Sugere-se ainda que o professor realize a mesma atividade com outros textos.

A proposta é interessante, embora seja muito pouco explorado o uso das conjunções. Embora se oriente ao docente que desenvolva mais atividades com o tema há muito conteúdo e pouco tempo para desenvolvê-lo. Desse modo nos parece improvável que o estudante desenvolva conhecimento suficiente que lhe permita usar as conjunções de forma eficiente.

Outro ponto discutível é que os textos trabalhados sejam escritos especialmente para o desenvolvimento das atividades, o que afasta o ensino de situações reais de uso.

Por fim, concluímos as análises com a observação do livro do 9º ano. Percebemos nesse ano uma intensificação do trabalho com as conjunções. Vemos, pelos exercícios propostos, uma “mistura” da gramática tradicional com a contextualizada, com ênfase na gramática tradicional.

Um exemplo de exercício dentro da gramática tradicional aparece na página 81, volume I.

Figura 16. Atividade 9º ano

Língua Portuguesa – 8ª série/9º ano – Volume 1

- ▶ expressões que geralmente são usadas para introduzir um tema: “gostaríamos de iniciar a discussão”, “o primeiro aspecto a ser tratado”;
- ▶ expressões que servem para concluir uma ideia: “logo”, “justamente por isso”, “podemos concluir que”, “em resumo”;
- ▶ expressões que indicam ideia de concessão: “apesar de”, “embora”, “mesmo que”;
- ▶ expressões que organizam uma sequência de ideias: “inicialmente”, “a seguir”, “em seguida”, “em primeiro lugar”.

A partir das explicações dadas por você (e encontradas no livro didático), oriente os alunos a escreverem, no caderno, duas sentenças para cada uma das conjunções ou locuções conjuntivas subordinativas descritas a seguir:

- a) conjunção ou locução conjuntiva causal;
- b) conjunção ou locução conjuntiva temporal;
- c) conjunção ou locução conjuntiva concessiva;
- d) conjunção ou locução conjuntiva final;
- e) conjunção ou locução conjuntiva consecutiva;
- f) conjunção ou locução conjuntiva condicional;
- g) conjunção ou locução conjuntiva comparativa;
- h) conjunção ou locução conjuntiva proporcional;
- i) conjunção ou locução conjuntiva conformativa.

Espera-se que os estudantes, nas respostas aos itens (a) a (i), consigam fazer uso das conjunções estudadas neste volume, organizando-as adequadamente no período. Esta atividade será útil para o estudo das orações subordinadas adverbiais.

### Tipos de argumento

O objetivo desta atividade é apresentar aos alunos alguns tipos de argumento mais comuns a fim de que possam reconhecê-los em textos de opinião, bem como saber usá-los em suas próprias produções.

Apresente-lhes o quadro de tipos de argumento mais comuns nos textos argumentativos, pedindo exemplos para cada tipo. É muito provável que eles, por não estarem familiarizados com o assunto, sintam dificuldade para responder ao seu questionamento. Para ajudá-los, faça pequenas intervenções, trazendo alguns exemplos simples e ilustrativos dos tipos de argumento apresentados.

Em seguida, peça a eles que retomem alguns textos já estudados ou escritos até aqui (você também pode apresentar novos textos), fazendo um levantamento dos tipos de argumento encontrados. Questione-os sobre suas características: *Servem para exemplificar, para estabelecer uma relação de causa e consequência de um problema, para fortalecer uma opinião pessoal a partir da autoridade de outra pessoa, para apresentar provas concretas etc.?* Você pode pedir aos alunos que organizem os trechos selecionados em cartolinas, fixando-as na parede para que todos possam acompanhar as explicações dos tipos de argumento.

Depois desse primeiro contato com os tipos de argumento, os estudantes já têm condições de realizar pesquisas, na internet, para buscar mais informações e exemplos. Solicite a eles que, em grupo, realizem essa busca, anotando

Esse solicita que o professor separe os discentes em grupo para pesquisarem em gramáticas normativas e livros didáticos os tipos de conjunções. E que depois escrevam duas frases para cada uma das conjunções subordinadas.

Diante do exposto, percebemos que há nessa atividade a opção pela gramática tradicional e nos parece um exercício incapaz de auxiliar no desenvolvimento da competência escrita dos alunos, pois o objetivo primordial do exercício é levar o aluno a decorar o nome das relações estabelecidas pelas conjunções. Negligencia-se que toda fala tem um objetivo e que é em função desse que utilizamos cada elemento linguístico.

Concluindo nossa análise, percebemos que há ainda muito da gramática tradicional nos livros e materiais didáticos, embora haja uma grande variedade de exercícios que já tragam abordagens mais contextualizadas das conjunções e que permitem um desenvolvimento mais efetivo dessas para auxiliar os alunos a escreverem de forma mais proficiente. Outro ponto que também nos parece claro é que as conjunções são trabalhadas mais intensamente no 9º ano. Acreditamos que isso ocorra porque esses materiais ainda seguem as divisões de conteúdo tradicionais. Esse é um fator negativo, pois para escrever com proficiência os alunos devem dominar esse conteúdo, o que em nossa concepção é impossível se for trabalhado apenas no último ano do Ensino Fundamental II de forma ostensiva e seguindo apenas a forma tradicional de análise sintática e morfológica.

Cabe ressaltar, no entanto, que após as análises dos materiais didáticos, nos parece que o material proposto pelo Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo pressupõe um trabalho mais pessoal do professor com a Língua Portuguesa, permitindo ao docente adaptar melhor a matéria a ser dada a cada turma com a qual irá trabalhar, o que privilegiará realmente a língua em uso.

O objetivo das reflexões apresentadas é compreender quais são os pontos frágeis dos materiais apresentados e por meio dessa análise elaborar uma sequência didática (SD) que desenvolva a consciência dos discentes sobre o uso das conjunções, de forma que os auxilie no desenvolvimento da habilidade escrita. Nessa SD serão propostas atividades focadas na gramática de usos e reflexiva, de forma contextualizada, que poderá ser aplicada em qualquer ano/série do Ensino

Fundamental II e, até mesmo no Ensino Médio, desde que realizadas as adaptações necessárias pautadas no desenvolvimento cognitivo de cada turma.

## 2 Concepções de linguagem, de gramática e de ensino

Neste capítulo apresentamos, de forma sucinta, as concepções de Linguagem que norteiam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa nas escolas do Estado de São Paulo, por meio de uma breve apresentação dos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo do Estado de São Paulo e alguns autores que abordam o tema específico do nosso trabalho, as conjunções, e dão embasamento para a elaboração da SD.

### 2.1 Concepções de Linguagem

A compreensão do homem sobre os diversos conceitos (religião, família, escola, aprendizagem etc.) determina sua forma de ser e agir em sociedade. Nesse sentido, o modo como o professor concebe o ensino de Língua Portuguesa irá interferir no modo como pensa e ensina a língua, pois como bem pontua Antunes

Em se falando de ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e ensinar. Toda proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor têm seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas (ANTUNES, 2014, p.16).

Seguindo nesse direcionamento, Travaglia (2009) pontua três possibilidades distintas de conceber a linguagem, que podem ser organizadas dentro de três principais vertentes: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e como meio objetivo para a comunicação; linguagem como forma ou processo de interação.

A linguagem como expressão do pensamento parte do princípio que as pessoas não conseguem se comunicar bem porque não pensam. Nessa concepção, para Travaglia (2009, p.21), a expressão ocorre dentro da mente e quando exteriorizada seria apenas uma tradução e assim “o modo como o texto, que se usa em cada

situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala

Na concepção da linguagem como instrumento de comunicação e como meio objetivo para a comunicação a língua é concebida como um código, um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras específicas e para transmitir uma mensagem os indivíduos devem dominar esse código, em que

[...] o falante tem em sua mente uma mensagem para transmitir a um ouvinte, ou seja, as informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele coloca em código (codificação) e a remete para outro através de um canal (ondas sonoras e luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações) (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

A terceira concepção de linguagem como forma ou processo de interação pressupõe que o ser humano ao usar a língua não deseja apenas traduzir um pensamento ou traduzir informações. Mas sim, influenciar, agir e realizar ações sobre seus interlocutores.

Vale lembrar, de maneira geral, que linguagem como forma ou processo de interação é a concepção de linguagem adotada por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo do Estado de São Paulo, os quais orientam o trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental e médio, conforme apresentado na sequência.

## **2.2 O ensino de Língua Portuguesa e as conjunções nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo do Estado de São Paulo**

Nesta seção, apresentam-se algumas das características do ensino de Língua Portuguesa e, especificamente, das conjunções, com base na sequência de itens que compõem os PCN e o Currículo do Estado de São Paulo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a perspectiva adotada para o trabalho com a Língua Portuguesa é o uso-reflexão-uso, o que implica em trabalhar a língua a partir de uma visão mais funcional, propondo um ensino que compreenda os indivíduos e a relação desses com os locais em que estão inseridos.

A partir dessa concepção funcional, a gramática aparece dentro do trabalho realizado com a escrita e a oralidade. Mas, é especificamente no momento em que se direciona o trabalho com a escrita que há apontamentos nos PCN de como trabalhar com a metalinguagem<sup>4</sup>, a gramática.

Conforme consta nos PCN (BRASIL, 1998, p. 53), as atividades de análise linguística são aquelas que permitem que uma determinada característica da Linguagem seja analisada reflexivamente de forma epilinguística<sup>5</sup> e metalinguística, sendo que a primeira deve ser anterior ao processo de análise da segunda, para que haja assim real aprendizado pelos alunos. Ou seja, a questão não é ensinar o certo ou o errado, por meio de exercícios mecânicos que levam ao mero decorar de regras, mas priorizar a reflexão, que permita utilizar a língua considerando os contextos de comunicação, sabendo coordenar o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz um determinado assunto. Para ilustrar essas colocações, no caso específico das conjunções, não deveríamos trabalhar com exercícios que trazem frases soltas e pedem ao aluno que classifique as orações coordenadas (ou mesmo subordinadas) em aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas, mas propor atividades que levem o aluno a refletir sobre o sentido que cada conjunção, ao ser utilizada, veicula no texto. Uma dessas propostas seria a de Antunes (2017), que propõe trabalhar com o reconhecimento das conjunções dentro do texto, observando o tema principal desse, seu objetivo central, o núcleo pretendido para as ideias desenvolvidas, não apontando apenas as conjunções como aditivas ou alternativas, por exemplo, mas percebendo as relações de sentido que esses conectivos criam e sinalizam para auxiliar o emissor a transmitir a mensagem que deseja, para desenvolver o tema que se propôs.

De acordo com os PCN, o ensino da gramática deve apoiar-se em dois fatores: o primeiro remete à capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e fenômenos da linguagem, já o segundo é a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

---

<sup>4</sup> A metalinguística relaciona-se à análise descritiva, que ocorre por meio da categorização e sistematização.

<sup>5</sup> Análise epilinguística conduz a reflexão para o uso, no interior da atividade linguística em que se realiza.

Dessa forma, no decorrer desse documento, especificamente no subtítulo “Aspectos Gramaticais”, é pontuada a função do ensino da gramática

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise linguística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos. (BRASIL, 1998, p. 60).

Esse entendimento mostra o que não deve ser feito no ensino de gramática: não sobrecarregar os alunos com classificações desnecessárias; realizar o ensino por meio do processo de reescrita dos textos dos próprios estudantes, partir do que eles já sabem e assim, progressivamente, desenvolver a capacidade de monitorar sua própria atividade linguística. Percebe-se claramente que esses direcionamentos apontam para um trabalho que deve ser feito por meio de um ensino contextualizado, entretanto há também uma orientação para que o trabalho metalinguístico não seja esquecido, para que a língua seja também abordada no ensino como um sistema, o que implica que ela tem regras que devem ser observadas ao escrever.

Na segunda parte dos PCN, no espaço dedicado aos objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo<sup>6</sup>, novamente, é pontuada a necessidade de levar os alunos a produzirem textos que sejam coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, que se adequem aos objetivos e leitores previamente determinados.

Essa questão será abordada no capítulo “Tratamento didático” do documento, cujo foco está no trabalho com a coesão, ao apresentar o que o discente deve aprender. A coesão aparece descrita nos conteúdos gerais previstos para o ciclo como a “utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam

---

<sup>6</sup> Segundo Ciclo: termo usado para se referir aos anos de ensino que vão do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.” (BRASIL, 1998 p.84).

Nesse íterim, o Currículo do Estado de São Paulo também pontua as diretrizes para o trabalho a ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse documento, a língua também é essencialmente uma língua que deve ser ensinada dentro de contextos comunicativos, ou seja, não a partir de frases ou períodos soltos, mas em contextos de real interação comunicativa, em seu espaço de interação entre as pessoas, num espaço histórico-social determinado.

Diferentemente dos PCN, o Currículo Oficial de São Paulo apresenta os conteúdos de leitura, escrita e oralidade de forma concomitante e é apontada a necessidade de que a coesão seja ensinada já no sexto ano do Ensino Fundamental. Contudo, não são pontuadas habilidades específicas para o trabalho com os elementos coesivos, mais especificamente com as conjunções. Mas se propõe que a língua seja estudada como

[...] um espaço de interação entre as pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que sujeito mantém em seu meio (SÃO PAULO, 2010, p. 55).

No sétimo ano o trabalho com os conectivos é referendado de forma mais pontual: pede-se que sejam trabalhados os elementos coesivos e a habilidade que deve ser desenvolvida é “distinguir conectivos e demais elementos de coesão próprios dos relatos orais e escritos” (SÃO PAULO, 2010, p. 61). Para esse ano também são pontuadas as competências cobradas nas provas do SARESP<sup>7</sup> (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo), a saber: “Competência III-Coesão/Coerência-Organizar o texto de forma lógica, demonstrando conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto” (SÃO PAULO, 2011, p. 61).

Essas mesmas competências e habilidades são requeridas no oitavo ano, entretanto, os elementos coesivos só aparecerão nos conteúdos de forma bem pontual

---

<sup>7</sup> O Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP) é uma prova externa, aplicada anualmente desde de 1996, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e tem como objetivo avaliar de forma sistemática o rendimento do Ensino Básico no estado.

no nono ano. Nesse ano, os estudos linguísticos enfatizam os elementos coesivos e, mais especificamente, as conjunções. Entre os conteúdos abordados encontram-se: as preposições e conectivos, período composto por coordenação, articuladores sintáticos argumentativos, conjunção, período composto por subordinação.

Após esses breves apontamentos sobre as diretrizes para o trabalho com as conjunções nos documentos oficiais, percebe-se a necessidade de trabalhar com a coesão para auxiliar os alunos na produção de textos mais coerentes. Entretanto, ao analisarmos os materiais oficiais, constatamos que as conjunções são estudadas com maior profundidade apenas no nono ano.

Desse modo, percebe-se que embora haja uma mudança da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa quanto aos aspectos linguísticos, de forma geral, o ensino ainda é bastante “tradicional”. Quanto ao trabalho com as conjunções, especificamente, tem-se esse tradicionalismo marcado pelo momento de introduzir e direcionar o conteúdo das conjunções, o qual está focado no estudo das orações coordenadas e subordinadas por meio da classificação dos tipos de oração e com a função dos termos constituintes dessas orações, em detrimento do estudo que se pautar pela compreensão semântica e pragmática desses elos de ligação.

Ainda que nesses documentos ressalte-se que o trabalho com a sintaxe é importante, desde que seja realizado por meio de um trabalho que leve à reflexão sobre a língua e que permita aos alunos utilizarem os elementos linguísticos que estão à disposição para produzirem comunicação de forma clara e que atenda aos mais variados contextos de interação social, percebemos que a concepção da gramática normativa continua sendo muito utilizada e valorizada. Portanto, a linguagem e as gramáticas de uso, reflexiva, teórica, entre outras, são meios relevantes para que o aluno possa ampliar e alcançar a sua competência comunicativa, atendendo assim às diretrizes que são estabelecidas tanto nos PCN quanto no Currículo Oficial de São Paulo.

Após compreendermos quais as orientações dos documentos oficiais para o trabalho com a língua portuguesa no Ensino Básico, na seção seguinte apresentaremos algumas concepções de linguagem que estão presentes no trabalho.

### **2.3 As gramáticas de uso, reflexiva, teórica, normativa e funcional: meios para que o aluno alcance a competência comunicativa**

Sabe-se que cada falante adquire e internaliza a língua na variedade que é predominante em seu meio. Dessa forma, o objetivo do professor de Língua Portuguesa é auxiliar o estudante a ampliar a sua capacidade de utilizar a língua, desenvolvendo sua competência comunicativa (a capacidade comunicativa é entendida, aqui, como a competência de utilizar a língua nas mais variadas situações de interlocução).

Entretanto, essa competência comunicativa só pode ser alcançada por meio de um ensino da língua que conduza o estudante a pensar, refletir sobre a sua língua. Esse ensino pode ser de três tipos: *prescritivo*, *descritivo* e *produtivo*, compreendidos a partir das contribuições de Halliday, McIntosh e Strevens, apresentadas por Travaglia (2009).

O ensino *prescritivo* tendo como principal objetivo levar o estudante a substituir seus próprios padrões de atividades linguísticas, considerados como errados/inaceitáveis por outros corretos/aceitáveis; o *descritivo* mostra como a língua funciona, observa as habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, mas mostrando como podem ser utilizadas, e o *produtivo* tem o objetivo de ensinar novas habilidades linguísticas, ampliando os recursos que o estudante possui e o capacitando a compreender todas as potencialidades de sua língua. Cabe aqui pontuarmos que tanto os PCN quanto o Currículo do Estado de São Paulo orientam o professor a um ensino produtivo, entretanto também sugerem algumas ações do ensino descritivo, principalmente nos trabalhos linguísticos.

A partir dessa ótica de ensino (o ensino produtivo), torna-se necessário compreender que a gramática é analisada por meio da perspectiva da linguagem como forma de atuação social e se faz presente nas interações de cada um dos indivíduos, e por isso, está presente sempre que falamos ou dizemos qualquer coisa. Na ótica de Travaglia (2009, p. 28) a “Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”.

Sob essa perspectiva teórica, não há o conceito de erro, mas sim o uso inadequado da língua em uma situação comunicativa e para desenvolver a habilidade de adequar sua linguagem aos contextos comunicativos a que será exposto ao longo da sua vida, o indivíduo deve ter a competência gramatical, textual e discursiva. Todavia, o que se pretende aqui é desenvolver a aprendizagem da competência gramatical ou linguística dos estudantes em relação ao uso das conjunções, compreendendo a competência gramatical como a capacidade de cada indivíduo de gerar sequências linguísticas gramaticais pelo estabelecimento e uso de regularidades linguístico-discursivas de forma reflexiva.

Dessa forma, o ensino das conjunções será proposto por meio de uma abordagem funcional da língua. Torna-se relevante, assim, uma breve apresentação de alguns conceitos e tipos de gramática, por estarem esses presentes em muitas obras que serão utilizadas e mencionadas. Tal procedimento justifica-se por permitir aos possíveis receptores, que não estão familiarizados com os termos, compreender as concepções apresentadas no trabalho.

Outro ponto relevante para que essas formas de abordagem da gramática sejam aqui explicitadas é o fato de interferirem no trabalho que é realizado pelo professor, que deve conhecê-las para eleger aquela que melhor atenda às necessidades de seus alunos. Como destaca Travaglia (2009), não há necessidade de que essas abordagens sejam trabalhadas de forma estanque com os alunos, mas deve haver, por parte do professor, compreensão dos motivos para que opte por uma ou outra num dado momento do desenvolvimento do trabalho que realiza com sua turma.

Diante do contexto anteriormente explanado, apresenta-se, no próximo tópico, a definição das abordagens gramaticais e os tipos de gramática.

### **2.3.1. As concepções de gramática**

São três os conceitos principais de gramática: normativo, descritivo e internalizado e a partir desses se desenvolvem os tipos de gramática.

A primeira concepção, a normativa, prescreve regras para o bom uso da língua. Nessa abordagem será considerado gramatical a produção (oral e escrita) que segue

às regras que postulam o que é permitido ou não para o uso do falar e escrever. Essa concepção se basearia no ensino prescritivo.

No caso da abordagem descritiva, a gramática é entendida como “um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua, uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Nessa abordagem o ensino será o descritivo e a gramática descritiva analisará a língua a partir do uso que delas faz o falante na produção real de seus enunciados.

A terceira concepção compreende a língua como um conjunto de variedades que são utilizadas pelos falantes de uma sociedade, observando-se as exigências da situação de comunicação a qual se está exposto. Nessa abordagem, saber gramática, segundo Franchi (apud TRAVAGLIA, 2009, p. 28)

[...] não depende, pois, em princípio da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja linguagem e de seus princípios e regras.

Desse modo, essa última concepção de gramática seria a internalizada e o ensino produtivo.

### 2.3.2. Os tipos de gramática

A partir das concepções de gramática verificam-se os vários tipos de gramática, a saber: a normativa, a descritiva e internalizada. Entretanto, encontram-se ainda outros tipos, que derivam da estrutura e funcionamento da língua: a gramática implícita, explícita ou teórica, reflexiva, a funcional além das gramáticas: contrastiva ou transferencial, geral, universal histórica e comparada.

Diante da diversidade dos tipos de gramática, apresenta-se a seguir um breve relato das gramáticas de a) uso, b) reflexiva, c) teórica, d) normativa e, e) funcional.

**a) A gramática de uso:** essa pode ser definida como “uma gramática que relaciona padrões gramaticais e padrões discursivos, abrigando estrutura e função”

(NEVES,1997, p.15). Para Travaglia, esse tipo de gramática “se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismo de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos destas), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 111).

Assim, percebe-se que essa abordagem da gramática compreende que o indivíduo usa a gramática, visto que não fala “a menino” e sim “o menino”, mas que esse não é consciente dessa gramática. Dessa forma, essa abordagem trabalharia focando na capacidade que os indivíduos possuem de internalizar as regras gramaticais mesmo sem saber defini-las.

**b) A gramática reflexiva:** a gramática reflexiva leva o aluno a conscientizar-se dos arranjos linguísticos que já possui inconscientemente e trabalha, ainda, com os recursos linguísticos que ele não domina, levando-o a construir habilidades linguísticas, por meio de um trabalho produtivo e não apenas uma descrição. Ou seja, ao invés de o professor passar a teoria gramatical pronta para o aluno, são selecionadas atividades que levam o estudante a compreender a estrutura da língua. Por exemplo, se o professor deseja ensinar o plural para os alunos, esse profissional trará várias frases no singular e no plural e levará a turma a pensar o que diferencia uma frase da outra.

**c) A gramática teórica:** é definida por Travaglia (2009, p.215) como: “uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim”. Essa abordagem tem como finalidade mostrar ao aluno que a língua é um sistema com forma e função próprias, e desse modo levar o aluno a refletir sobre a sua língua. Nessa gramática o professor apresenta a estrutura da língua, por exemplo, define o que são os adjetivos e depois passa uma lista de frases, solicitando aos alunos que grifem os adjetivos que estão presentes nesses enunciados.

**d) A gramática normativa:** pode ser definida como o trabalho realizado por meio apenas da língua culta, a norma adotada como oficial para o país. Tem como foco

principal o estudo da língua escrita em detrimento da oral, e por muito tempo, essa foi a abordagem das escolas brasileira, sendo ainda hoje muito presente no ambiente escolar, por meio da adoção da gramática tradicional. Compreende-se o termo “gramática tradicional” por meio do enfoque dado à língua pelo viés da gramática normativa, ou seja, que tem como ponto de partida o estudo dos elementos linguísticos como um fim em si mesmo, em que não há uma abordagem que dialogue com contextos reais de produção.

Nessa concepção há apenas a apresentação de regras que apontam o que é certo ou errado, pautado nas determinações da linguagem culta, ignorando qualquer outra variedade linguística. Dessa maneira, o ensino de Língua Portuguesa é feito por meio de atividades pautadas em frases soltas e há predileção por exercícios de caracterização e sistematização. De acordo com Lakoff citado por Abreu (1997, p. 121)

Segundo a teoria clássica, as categorias gramaticais se distribuem por conjuntos claramente separados, definidos por propriedades compartilhadas por todos os membros do grupo. A tradição gramatical do Ocidente se assenta nessa convicção, que atravessa igualmente a gramática portuguesa. Na base dessa tradição, está a crença de que a língua espelha o mundo, mas com ele não se confunde, e suas categorias são definidas a partir de propriedades essenciais. Mais precisamente, a língua é feita de símbolos relacionados com as coisas. Com isso, as categorias gramaticais se distanciam da percepção do mundo que nos cerca, pois mente e corpo são aqui considerados como entidades independentes, sustentando-se ditas categorias como construtos sem a carne de que são feitos seus criadores, “desencorporando-se” a língua, por assim dizer.

Nesse sentido, corrobora Antunes (2014, p.27) ao afirmar que “confere-se a gramática o estatuto de componente único, de componente suficiente ou mais significativo que outros. É a gramática, entendida apenas como um conjunto de normas, de prescrições”. Um exemplo do que disse a autora seriam os exercícios de análise sintática em que se pede ao aluno que determine o sujeito de uma frase apenas para que decore termos como sujeito oculto, sujeito indeterminado, etc sem que seja explorado que ao utilizarmos um ou outro buscamos alcançar um objetivo específico, um efeito de sentido.

**e) A gramática funcional:** por fim, a gramática funcionalista seria, na definição de Neves (2010, p.73), aquela que se fixa na noção de sistema como um conjunto de

escolhas e na noção de estrutura linguística como uma organização em diferentes níveis. Isso implica dizer que a gramática funcionalista estuda como a língua se manifesta nas diferentes circunstâncias de interação, busca compreender quais os processos para a produção dos textos, sejam orais ou escritos, formais ou informais, nos vários contextos de comunicação. Um exemplo seria trabalhar com o gênero receita culinária. O professor questiona os alunos sobre a estrutura do texto, sobre a ordem das orações, se essas são aleatórias ou têm um critério, se há uma ordem para que os verbos apareçam, se há mais períodos simples ou compostos. Dessa forma o aluno compreende que numa receita o emissor utiliza a forma do imperativo para direcionar as ações do receptor, que esses mesmos verbos aparecem no início por retratar as ações necessárias para a elaboração da comida, que utiliza mais o período simples para ser o mais objetivo possível e que a sequência em que aparecem os ingredientes e as instruções não são ao acaso, mas levam quem está fazendo a receita a se lembrar da ordem em que cada item tem que ser utilizado.

Castilho (2016, p. 68) corrobora ao destacar que a gramática funcional tenta “correlacionar as classes, as relações e as funções com as situações sociais concretas em que elas foram geradas. Para situar a língua em seu contexto social, ela ultrapassa o limite da sentença e avança na análise de textos”.

Após essas colocações, nesse trabalho, a abordagem adotada para o desenvolvimento de atividades que levem o aluno a desenvolver uma consciência linguística, para tornar-se autônomo no uso da língua em variados contextos de comunicação, tem foco na gramática de usos e reflexiva pois, como Travaglia (2009) ressalta, o trabalho com gramática não precisa ser feito apenas por meio de uma abordagem gramatical, mas deve ser determinado pelo professor a partir dos objetivos que são estipulados, as características da turma etc. Assim, na SD, os exercícios que privilegiam o conhecimento da língua terão ênfase na gramática de usos enquanto que os conhecimentos sobre a língua seguirão a gramática reflexiva, mas sempre tendo o texto como ponto de partida, tendo assim uma situação comunicativa mais real.

Nesse ponto, torna-se relevante apresentar uma miríade de autores que permitem que seja feita uma reflexão sobre o trabalho com as conjunções sob a

perspectiva da coesão, de maneira produtiva, o que possibilitará ao aluno desenvolver sua habilidade escrita.

### **3 Abordagem dos conectivos a partir da sua funcionalidade**

Nesse capítulo buscamos apresentar alguns pontos que julgamos fundamentais sobre a coesão, conceito relevante para o trabalho com as conjunções. Num primeiro momento, sua inter-relação com a coerência, evidenciando assim sua grande importância na construção da habilidade escrita. Prosseguimos apresentando como as gramáticas tradicionais abordam as conjunções, pois essas ainda são muito utilizadas como modelos para a elaboração dos livros didáticos. Por fim, apresentamos a coesão a partir da abordagem funcionalista, que embasou a SD e a aplicação da mesma em sala de aula.

#### **3.1 A coesão do texto e a sua inter-relação com a coerência**

Antunes (2005) coloca que a coesão tem sido pouco abordada nas gramáticas e nos livros didáticos, sendo tratada superficialmente, e por isso não sabemos explicar que recursos concorrem para que um texto seja coeso ou o que falta aos textos sem coesão. Contudo, se nós, professores conseguirmos ensinar aos nossos alunos o que torna um texto coeso ou o que falta para que o seja, estaremos tornando o aprendizado sobre a coesão significativo, estaremos os auxiliando a enxergar as tramas que as escolhas lexicais proporcionam aos enunciados e permitindo que eles estejam mais próximos de alcançar a competência discursiva necessária para o sucesso nas interações sociais.

Por isso, não há sentido em aprender noções sobre pronomes ou classificar conjunções, saber o nome que elas têm, se não se sabe que tipos de relações semânticas elas estabelecem no ponto do texto onde aparecem. Desse modo, ampliar a competência verbal dos alunos é ampliar as possibilidades deles de criarem e receberem textos.

Faz-se, desse modo, necessário que o aluno compreenda que todo texto é um encadeamento de ideias, em que cada parte se liga a outra, ligando cada segmento e não permitindo que nada fique solto; assim se sobressai a questão da coesão, sendo a

“propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47).

Nesse íterim, a função da coesão é “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados” (p.47); estes “laços” estão não apenas na superfície do texto, mas também nos encadeamentos de nível semântico. Essas relações coesivas acontecem por vários procedimentos que se desdobram em diversos recursos, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1.** Coesão do texto

A coesão do texto	Relações Textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)	
	1. Reiteiração	1.1 Repetição	1.1 Paráfrase	
			1.1.2 Paralelismo	
			1.1.3 Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De unidades do léxico</li> <li>• De unidades de 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> </ul>
			1.2.3 Elipse	Retomada <ul style="list-style-type: none"> <li>• elipse</li> </ul>
	2. Associação	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por antônimos</li> </ul> Por diferentes modos de relações de parte/todo
	3. Conexão	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos.	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preposições</li> <li>• Conjunções</li> <li>• Advérbios</li> <li>• E respectivas locuções</li> </ul>

**Fonte:** adaptado de Antunes (2005, p.51)

As informações no Quadro 1 conduzem à percepção das diferentes formas possíveis de coesão em um texto. Assim, a conexão se diferenciara das demais formas de coesão

[...] por envolver um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas. Por exemplo, enquanto o nexos por repetição pode formar-se por palavras que estão em quaisquer pontos do texto- como no primeiro e último parágrafo – e fora de qualquer limite sintático, a conexão só acontece em determinados pontos e na dependência de certas condições sintáticas” (ANTUNES, 2005, p. 140).

Nesse sentido, Marcuschi (2008) pontua que os fatores que regem a conexão e dão conta da estruturação da sequência superficial do texto não seriam simples princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, em que se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.

Muitos materiais, ao trabalhar a coesão estabelecida pelas conjunções, utilizam apenas o critério sintático fixando-se na classificação, enquanto o mais importante é reconhecer que esses elementos indicam a orientação discursivo-argumentativa que quem escreve pretende dar ao seu texto. Para que se desenvolva a competência comunicativa é necessário avaliar também o valor semântico de cada uma das conjunções e os efeitos de sentido que provocam nas relações entre as orações. Cabe lembrar que o sentido da expressão “capacidade comunicativa” é tomado no sentido de utilizar a língua nas mais variadas situações de interlocução.

Quanto à articulação, sua particularidade mais marcante está na função que essas palavras adquirem como sinalizadores, ordenadores que orientam o leitor no texto, facilitando o processamento global dos sentidos pretendidos.

Desse modo, a coesão do texto tem uma dupla função, e por isso não apenas estabelece nexos que ligam subpartes, mas também marca onde estão esses nexos e quais os pontos que eles articulam. Decorre dessa assertiva a íntima ligação entre coesão e coerência, que para Antunes (2010) estão ambas a serviço do caráter semântico do texto e há grande dificuldade em se separar uma da outra, não sendo mesmo produtivo que se desvincule uma da outra.

Não se trata aqui de não mais ensinar gramática, mas sim, de deixar de focar apenas na categorização, como vem ocorrendo nas escolas por meio de uma abordagem tradicional, em que nas aulas de Língua Portuguesa negligenciam esses nexos. Nesse contexto, uma das maiores críticas ao ensino da gramática, em geral, conforme apresenta Sperança-Criscuolo (2016, p.77)

[...] é sua dissociação do texto, o que se faz com que se tenha a falsa impressão de que estudar gramática é desnecessário ou, muitas vezes, incompatível com uma abordagem de ensino que toma o texto como central no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. No entanto, há que se considerar que todo texto, seja ele oral ou escrito, formal ou informal, manifesta-se a partir dos mecanismos de funcionamento da língua – sua gramática – juntamente com o léxico.

Assim, a gramática normativa não deixa de ser estudada, mas ultrapassa essa função prescritiva e passa a ser uma gramática que traz possibilidades de produzir, em eventos comunicativos.

Nesse cenário, a coesão deixa de ser apenas elo nos contextos comunicativos, passando a ser vista também pela sua íntima relação com a coerência. Claro que não negligenciando sua função preponderante de sinalizadora e promotora da progressão textual, mas que carrega sentidos que permitem aos receptores dos textos produzidos inferirem sentidos e intenções pretendidos pelo enunciador. O que significa dizer que o texto se faz nessa relação, impossível de ser quebrada, entre os signos e o sentido. Isso implica dizer que a coerência é alcançada pelos arranjos linguísticos realizados para que o texto comunique, ou nas palavras de Antunes

Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem da aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida. (2010, p. 176)

Ao considerarmos esse processo compreendemos que a coesão não existe com um fim em si mesma, ela é exigida pelo desenvolvimento do texto que precisa obrigatoriamente de uma unidade de sentido, que gerará a coerência.

Assim, após expor a interdependência entre a coesão e a coerência, iremos abordar na seção seguinte como as gramáticas tradicionais abordam a coesão por meio das conjunções, expondo as perspectivas adotadas por esses materiais que estão ainda bastante presentes nas salas de aula.

### 3.2 Como as abordagens tradicionais trabalham as conjunções

Após apresentarmos a importância dos elementos coesivos para a elaboração de textos coerentes, apresentamos como as conjunções – importantes elementos coesivos – são trabalhadas em alguns materiais de abordagem normativa, visando compreender quais são as atividades propostas nesses materiais, buscando empreender uma reflexão sobre o ensino que se pretende e o que se apresenta nas propostas didáticas dessas gramáticas.

Outro ponto importante para a análise desses materiais é compreender os pontos de onde se parte (e ainda se parece estar em muitas aulas de língua portuguesa) para se construir um novo trabalho que tenha como foco a língua como ferramenta de interação comunicativa.

Desse modo, analisar algumas gramáticas que têm uma abordagem tradicional da língua é uma forma de compreender e contrapor os aspectos valorizados nesses materiais em detrimento de outros, permitindo assim uma comparação mais objetiva e que permita ao professor propor outros meios de ensino-aprendizagem, ainda que se utilize desses materiais em alguns momentos.

A primeira gramática a ser analisada, quanto à abordagem das conjunções, é a gramática de Luiz Antônio Sacconi, intitulada “Nossa Gramática – teoria e prática”, de 2001. O enfoque gramatical é tradicional, de concepção normativa, que opta por um ensino prescritivo, em que se apresentam as classificações e remete a proposição de exercícios repetitivos, fixando-se apenas nas estruturas, na sintaxe.

Pela análise do índice, observa-se que o tema “Conjunção” aparece após a seção “Preposição”, pautando-se desse modo pela divisão tradicional das classes gramaticais. Essa primeira leitura é corroborada pela análise do conteúdo dessa unidade, apresentado na sequência.

A unidade denominada “Conjunção” inicia-se com a definição do que é conjunção e a locução conjuntiva. Depois já introduz o leitor na classificação das coordenativas e pontua que essas são coordenadas por manterem uma relação de independência entre os termos que ligam as orações ou entre termos da oração. Segundo Sperança-Crisuolo (2016), esse é um critério válido, mas se restringe apenas

à estrutura sintática, deixando de lado os aspectos semânticos e contextuais envolvidos. Dessa forma, gera conflito nas classificações dos períodos compostos, pois há uma relação de sentido entre as orações, estabelecendo certa dependência e possibilitando “o encadeamento de ideias, a associação de ações e eventos, enfim a progressão textual. Logo o critério de sintático da independência é insuficiente para descrever esse processo de organização do enunciado...” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016, p. 74)

Entretanto, essas questões não são consideradas, sendo as conjunções sistematizadas e caracterizadas em conjunções aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas e suas respectivas definições. São apresentados alguns exemplos com os sentidos mais usuais dessas. O mesmo ocorre com a subordinação.

Outro ponto relevante é que qualquer ocorrência, que não possa ser categorizada, aparece como exceção como, por exemplo, a observação da página 313 (SACCONI, 2001):

Exemplo 1:

Observação

A conjunção **e** se presta, às vezes numa mesma frase, a duas interpretações. Repare neste exemplo, colhido em para-choque de caminhão:

*Tô com Deus e tô contente.*

Se a intenção é afirmar a companhia e o contentamento, temos uma conjunção aditiva, a exemplo de **Saí e diverti-me**. Se, por outro lado, o propósito é afirmar que o fato de se estar com Deus é essencial para a ocorrência do fato enunciado na segunda oração, a conjunção se reveste de caráter conclusivo, equivalente a **logo, por isso, por conseguinte**:

*Tô com Deus, **por isso** tô contente.*

Não se pôde apurar qual o verdadeiro objetivo do caminhoneiro. Nem dele se poderia exigir conhecimentos de pontuação, para usar, antes da referida conjunção, uma providencial vírgula, caso quisesse de fato concluir algo. Ao ler a frase, porém, recebi a mensagem com conjunção conclusiva, e não aditiva (SACCONI, 2001, p. 313).

Nesse caso, percebe-se que não há reflexão sobre o contexto em que são empregadas ou sobre as novas atribuições de sentidos que esses vocábulos foram adquirindo pelo uso dos falantes da Língua Portuguesa. Além de, ao usar as expressões “nem **dele**<sup>8</sup> se poderia exigir conhecimentos de pontuação” e “uma

<sup>8</sup> Grifo feito pelo autor deste trabalho para dar ênfase a referência que Sacconi faz ao caminhoneiro.

**providencial**<sup>9</sup> vírgula”, o autor parece apresentar o que Neves aponta como uma postura “paradoxal defesa da língua contra os próprios falantes, contra sua capacidade e liberdade de expressão, singular na diversidade” (NEVES, 2010, p.22).

Essa fala revela o que Ricardo-Bortoni (2005, p.15) esclarece sobre o ensino da língua portuguesa aos falantes das classes populares, o qual “tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão”.

Essa gramática traz exercícios de sistematização e caracterização, “a prática”, como pode ser observado no exemplo abaixo:

Exemplo 2:

Exercícios

302 Identifique e classifique as conjunções coordenativas:

A boa árvore dá bom fruto; logo pelos frutos se conhece a árvore.

O item anterior trata apenas de um exemplo, mas há na “Nossa Gramática”, de Saconni (2001), mais seis exercícios como esses e, cada um, com uma lista bastante extensa de frases para serem classificadas, tendo como função primordial que quem os realize memorize o nome das conjunções e que entenda as relações que essas conjunções estabelecem apenas por meio da biunivocidade<sup>10</sup> classe /função.

Cunha e Cintra (2008), em sua “Nova Gramática do português contemporâneo”, trazem a mesma organização do conteúdo “Conjunção”: aparece no índice seguindo a ordem das classificações gramaticais tradicionais<sup>11</sup>. Nesse capítulo, é apresentada a definição do que é uma conjunção e como esta é empregada ao relacionar orações ou termos semelhantes de uma mesma oração.

Os exemplos trazidos na gramática para ilustrar a teoria sobre as conjunções são retirados por Cunha e Cintra (2008), em sua maioria, de textos literários, cujos autores fazem parte do cânone português e brasileiro.

<sup>9</sup> Grifo feito pelo autor deste trabalho para evidenciar o caráter que a palavra assume dentro do contexto em que está inserida.

<sup>10</sup> Para a semântica, o termo biunivocidade é utilizado quando uma palavra oferece dois caminhos de interpretação.

<sup>11</sup> Divisão das gramáticas tradicionais para as classes gramaticais: substantivos e as classes ligadas a esses: artigo, artigo, adjetivo, numeral e pronome; depois o verbo e o advérbio e então a preposição, conjunção e interjeição.

Outro ponto que merece destaque refere-se às questões sobre a coesão, as quais não se ajustam às definições prototípicas. Essas não são discutidas e nem se procura compreender os contextos de uso em que são empregadas, são apenas mencionadas como exceções em uma seção denominada “Valores Particulares”:

a

Certas *conjunções coordenativas* podem, no discurso, assumir variados matizes significativos de acordo com a relação que estabelecem entre membros (palavras e orações) coordenados.

1. E, por exemplo, pode:

a) Ter valor adversativo:

Tanto tenho aprendido **e** não sei nada.

(F. Espanca, S, 61) (CUNHA, CINTRA, 2008, p.596)

A conjunção “e” utilizada com valor adversativo é bastante comum nos contextos de comunicação, entretanto os autores ao seguirem uma classificação tradicional, acabam por não reconhecer as transformações que as línguas sofrem ao longo do processo histórico, não as incorporando e propondo meios para que sejam analisadas, levando assim a um ensino anacrônico com uma sistematização mecânica do funcionamento da língua. A gramática deixa de ser um momento de reflexão. Passa a ser o que Neves se opõe: que a gramática seja reduzida a uma atividade de encaixamento em moldes e “dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou oscilação, inerentes à natureza viva da língua”. (2015, p.19)

Nessa gramática, Cunha e Cintra (2008) fazem uma pequena referência à importância do contexto. E, diferentemente da gramática anteriormente analisada, não propõem exercícios mecânicos com as conjunções. Mas há ainda um resquício de correção desses casos que fogem ao que está prescrito na gramática. Como podemos observar no item “Polissemia conjuncional”:

Exemplo 3:

Algumas conjunções subordinativas (*que, como, porque, se, etc.*) podem pertencer a mais de uma classe. Sendo assim, o seu valor está condicionado ao contexto em que se inserem, nem sempre isento de ambiguidades, pois há circunstâncias fronteiriças: a condição de concessão, o fim da consequência, etc (p. 604).

Tanto Saconi quanto Cunha e Cintra trazem a gramática como um sistema, um manual de como usar adequadamente a língua, postulando o certo e o errado, sem refletir sobre a dinamicidade da língua e como o uso dessa, definida dentro dos

contextos de produção, a tornam viva e, portanto, mutável, sendo assim observada como adequada ou inadequada no contexto comunicativo em que foi empregada.

Cabe ressaltar que, no caso mais específico da abordagem das conjunções, essas são focalizadas no ensino das orações coordenadas e subordinadas. O estudo tem como critério a estrutura sintática, que como já dito “embora seja um critério válido, é restritivo à estrutura sintática dos períodos, além de não dar conta dos aspectos semânticos e contextuais envolvidos em sua organização” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016, p. 74).

Por fim, apresenta-se a “Gramática Normativa da Língua Portuguesa” de Rocha Lima (2017). Essa gramática teve sua primeira versão em 1957 e, nas palavras do autor, é “um livro redigido com simplicidade e clareza, e norteado por obsessiva busca de exatidão no sistematizar as normas da modalidade culta do idioma nacional -, dever primeiro do ofício do professor de português” (s/p.). O autor coloca que os exemplos para expor os fatos da língua são de escritores já consagrados da literatura brasileira e portuguesa.

Após essas observações, apresenta-se o trabalho realizado por Rocha Lima com as Conjunções, o qual aparece na clássica divisão das classes de palavras, ou seja, após verbos, advérbios e preposições. Num primeiro momento, define conjunção como

[...] palavras que relacionam entre si: a) Dois elementos da mesma natureza (substantivo+ substantivo, adjetivo+ adjetivo, advérbio+ advérbio, oração+ oração, etc.); b) Duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta uma determinação (ROCHA LIMA, 2017, s/p.).

Na sequência da obra, passa a divisão das conjunções em coordenativas dispostas em cinco classes: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas e para cada classe expõe uma lista de conjunções que as compõe. O autor apresenta também as conjunções subordinadas: causais, concessivas, condicionais, conformativas, comparativas, consecutivas, finais, proporcionais, temporais e integrantes.

Todas as conjunções têm exemplos dados em contextos comunicativos bastante restritos, sem que se apresente qualquer trecho que permita uma contextualização desses elementos de articulação textual. Também não há qualquer hesitação ou questionamento de variáveis nessas colocações, como se a língua fosse um produto

finalizado, acabado. O único “senão” que apresenta o autor vem num *box*, com o título “Observação” em que se retifica a colocação sobre as orações coordenadas ligarem quaisquer termos da mesma natureza. Entretanto, mesmo ao retificar não se atenta à dinamicidade da língua, sendo essa exceção mais um molde para tentar enquadrar o que não segue as normas preestabelecidas.

Em face dessas análises, compreendemos melhor o motivo dos alunos apresentarem grande dificuldade em relacionar o que aprendem por meio dessa abordagem tradicional da gramática à língua que usam cotidianamente. E na busca por abordagens que auxiliem num ensino significativo, analisamos a seguir as gramáticas funcionais, que propõem um trabalho com a língua em contextos comunicativos.

### **3.3 As gramáticas funcionais**

Para os funcionalistas, a linguagem é um instrumento de comunicação e, por isso, a gramática não se prende apenas à sentença para compreender o discurso, mas compreende que a língua é estrutura e função. Sendo assim, a abordagem funcionalista estuda a língua por meio dos textos e desses com seus contextos de uso e os fatores socioculturais, havendo um propósito social (sem comprometimento com a arte de bem dizer, seja poética seja retórica) e ainda, como coloca Lavandera, citado por Abreu (1997, p.171)

Recusando a ideia de que o léxico de uma língua reúne um conjunto de itens estáticos, “prontos para o uso”, os pesquisadores preferiram ressaltar seu caráter dinâmico, multifuncional, mutável ao longo de um texto, governados não pelas determinações do sistema, mas, entre outras motivações, pelo “contexto interacional do ato de fala”.

A partir desses pressupostos, a escola deveria trabalhar com o propósito social de formar os estudantes. E as gramáticas funcionais se propõem a estudar a língua para a interação comunicativa, a compreender o ensino da língua em consonância com a semântica e o discurso.

Todavia, para trabalhar com a coesão, realizada por meio das conjunções, surge a necessidade de analisar como esses elementos possibilitam a interação comunicativa nas mais diversas situações cotidianas. Essa interação comunicativa passa pela produção de enunciados que só são possíveis porque há uma unidade temática nos

discursos produzidos. Para que essa unidade temática seja estabelecida os falantes de uma língua mobilizam conhecimentos linguísticos, pragmáticos e discursivos.

Torna-se necessário, ainda – por ser muito recorrente o ensino na sala de aula desses elementos coesivos de forma dicotômica (coordenação/subordinação) – partir dessas relações para ampliar as discussões sobre as conjunções. Nesse cenário, apresenta-se na sequência a contribuição de autores que discutem o tema das relações coesivas por meio das conjunções adotando uma perspectiva funcional da língua.

A primeira obra analisada é a “Gramática do Português Brasileiro”, de Ataliba T. de Castilho (2016). O autor já no capítulo I expõe sua compreensão língua, como

(1) a língua se fundamenta num aparato cognitivo; (2) a língua é uma competência comunicativa; (3) as estruturas linguísticas não são objetos autônomos; (4) as estruturas linguísticas são multissêmicas, ultrapassando os limites da gramática; (5) a explicitação linguística deve ser buscada numa percepção pancrônica<sup>12</sup> da língua (CASTILHO, 2016, p. 69).

Configura-se nessa perspectiva o tratamento dado pelo autor a questões linguísticas: uma língua dinâmica, em que as estruturas linguísticas acontecem em contextos comunicativos.

Já no título da sua gramática, “Gramática do Português Brasileiro”, Castilho introduz o leitor nas configurações distintas desse material em comparação com as gramáticas tradicionais, pois busca trabalhar com o que chama de Português do Brasil, foca o trabalho com exemplos particulares do nosso país, seja pelas mudanças históricas, sociais ou culturais. Outro ponto que se pode observar refere-se às divisões feitas pelo autor para as discussões teóricas, que não se pautam na divisão tradicional das classes gramaticais.

O assunto que interessa de modo particular a esse trabalho – a coesão realizada por meio das conjunções – aparece no segundo capítulo “Os sistemas linguísticos”, dentro do subitem “Semântica”. Desse modo, o tratamento dado ao tema não valoriza a categorização e sistematização, tratando o assunto por meio das relações de sentido que essas estabelecem. E por isso, se nas gramáticas expostas anteriormente a preposição era trabalhada antes das conjunções, nessa ambas são trabalhadas e

explicadas de forma concomitante, aparecendo no item “Conectividade”. Por isso, parece pertinente transpor como essas são definidas nas palavras de Castilho:

Outra categoria semântica é a conectividade, gramaticalizada<sup>13</sup> como preposições e conjunções. Essas classes ligam palavras e sentenças, com a diferença de que as preposições, como classe igualmente predicadora, atribuem ao seu escopo traços de lugar, tempo, entre outros, propriedade não exercida pelas conjunções (CASTILHO, 2016, p. 133).

Nessas observações é ressaltado o sentido que os conectivos carregam e o autor irá expor, de maneira mais detalhada a conexão, na seção “Conexão Textual”. Nesse espaço pontua-se que existem certos requisitos para que os itens lexicais possam atuar como conectores, que seriam: serem esses elementos expressões fóricas<sup>14</sup>, visto que devem retomar o que foi dito e anunciar o que segue. E assim, a partir da apresentação de várias pesquisas sobre as conjunções, chama nossa atenção para o fato de que “as conjunções venham ao mundo primeiramente como conectivos textuais, e depois se metem adentro das sentenças, transformando-se em conjunções” (CASTILHO, 2016, p. 238).

Para o autor, a língua não é uma linha e por isso deveríamos compreender que os processos acima, referentes à constituição das conjunções, acontecem ao mesmo tempo. Outro ponto a ser observado é a linguagem utilizada pelo autor é mais próxima, ou seja, menos impessoal, como se pode perceber pela expressão “se metem adentro das sentenças”, construção que parece incompatível com as gramáticas mais tradicionais.

O assunto tratado no parágrafo anterior é retomado no tópico “A sentença complexa<sup>15</sup> e sua tipologia”, mais detalhadamente. Assim, o autor se propõe a compreender as conjunções a partir de três critérios: formas de ligação, graus de

---

<sup>12</sup> A pancronia é usada pelo autor para falar sobre os procedimentos que os linguistas devem valer-se para explicar os usos que fazemos da língua, que devem ser entendidos dentro dos usos socialmente configurados.

<sup>13</sup> A gramaticalização seria um subconjunto da mudança linguística, “um tipo de mudança sujeita a certos processos gerais e caracterizado por certas consequências, tais como a mudança na gramática” (TRAUGOTT; HEINE, 1991:3) e ainda são “os diversos e diferentes processos que vão alterando pouco a pouco a gramática da língua” (BAGNO, 2014, p. 100)

<sup>14</sup> Expressões fóricas seriam aquelas expressões que apontam para a recuperação de informação na frase, oração, período ou texto.

coesão e tipologia. E como nas sentenças complexas as ligações entre as sentenças são realizadas por meio das conjunções, Castilho (2016) se detêm na análise dessa classe de palavras.

Nessas colocações vamos compreendendo que existe uma gramática internalizada pelos falantes, visto que ninguém fala “a menino” e que as regularidades linguísticas se forjam a partir do uso que os falantes fazem da língua.

Considerando esses apontamentos, o tema das conjunções passa a ser abordado a partir da Linguística do Texto e da Análise Conversacional<sup>16</sup>, que apresentam a multifuncionalidade dessas. Desse modo, Castilho (2016) apresenta as identificações que Beaugrande (apud Castilho, 2016, p. 340) faz sobre a junção, que segundo esse pode acontecer de três formas:

1. Conjunção: junção de pelo menos dois elementos cujo contexto é visto aditivamente ou como uma semelhança (e, também, além do mais, em aditamento a etc.);
2. Disjunção: dois elementos cuja relação com o contexto é alternativa (ou, ou...ou, ora...ora etc.);
3. Contrajunção: elementos relacionados antagonicamente com o contexto (mas, contudo, todavia etc.)” (CASTILHO, 2016, p. 340).

O autor também apresenta as colocações de Bazzanela (apud Castilho2016, p.40) que distingue os conectivos em: pragmáticos e semânticos. Essa distinção é apresentada por meio de um quadro, organizado pela autor

**Quadro 2.** Análise comparativa dos conectivos: análise pragmática e semântica

Conectivos Pragmáticos	Conectivos Semânticos
1. Expressam relações entre atos de fala e por isso figuram no início da sentença, seguido de pausa, assumindo um contorno entonacional específico.	1. Expressam relações entre fatos denotados, não figuram no início de sentença, não são seguidos pela pausa, nem tem contorno entonacional específico.
2. Ligam atos linguísticos diversos.	2. Ligam núcleos proposicionais no interior de um mesmo ato linguístico.
3. Não são expressos no discurso indireto, ou são expressos por outros meios lexicais.	3. Permanecem invariáveis no discurso indireto.

<sup>15</sup> Sentença complexa é o termo empregado pelo autor no lugar de período. A escolha deve-se por que ele entende que as sentenças que compõem a sentença complexa não possuem unidades sintáticas diferentes, como pressupõe o termo período.

<sup>16</sup> Ramo da linguística que toma como unidade básica não mais a palavra ou a frase, mas o texto por ser esse a forma específica de manifestação da linguagem (KOCH, 2012).

4. Aparentemente, não podem ser modificados por advérbios, mas isso precisa ser pesquisado.	4. Podem ser modificados por advérbios e por expressões modais.
5. Não são recuperáveis pelo contexto.	5. São recuperáveis pelo contexto.
Exemplos	Exemplos
(1) <b>Ma</b> sta` zitto ( <b>Mas</b> fique quieto)	(1a) Avevamo il vangelo <b>ma</b> nessuno lo leggeva (Tínhamos o evangelho, <b>mas</b> ninguém o lia)
(2) <b>Allora</b> , ci vediamo ( <b>Então</b> , nós vemos)	(2a) A um certo punto non vendono più, <b>allora</b> tornano indietro (A certa altura não vêm mais, <b>então</b> voltamos para dentro)
(3) <b>Dunque</b> , ho scelto di parlare dela paz romana ( <b>Portanto</b> , escolhi falar sobre a pax romana)	(3a) E <b>dunque</b> del período de Augusto (E <b>portanto</b> do período de Augusto)

Fonte: adaptado de quadro (CASTILHO, p. 340)

Bazzanella ainda diz que há um terceiro tipo de conjunção, a que denomina metalinguística, que seria do tipo “como repito”, “como falava”.

Desse modo, compreende-se que Castilho propõe analisar as conjunções, partindo de mais de um sistema, como o pragmático, o semântico, metalinguístico, visto assumirem essas várias funções dentro dos contextos comunicativos em que estão inseridas, conforme proposto por Bazzanella.

Na sequência da apresentação de seus estudos sobre as conjunções, Castilho (2016) apresenta o papel desempenhado por essa classe de palavras nas sentenças complexas coordenadas e subordinadas. Mas, diferentemente, das gramáticas tradicionais, o autor não faz a apresentação clássica, que divide as coordenadas em: adversativas, aditivas, alternativas, explicativas e conclusivas. Segundo o autor

As duas primeiras exibem propriedades comuns, que justificam sua inclusão entre as coordenadas. Já as alternativas, explicativas e conclusivas não passam pelos mesmos testes, enquadrando-se as alternativas em correlatas, e as explicativas e conclusivas entre as subordinadas.

Uma questão que ocupou particularmente os gramáticos foi a distinção entre coordenadas explicativas e subordinadas causais. Considera-se causal a sentença a cujo conteúdo proposicional está associado um efeito ou consequência, verbalizado na sentença principal.

(35)

a) A rua está molhada porque choveu.

Em (35a), temos uma sentença complexa em não marcada, isto é, a sentença matriz de consequência é seguida pela sentença subordinada de causa, O operador porque liga os dois conteúdos proposicionais da

direita para a esquerda, donde a interpretação de causação da segunda sentença sobre a primeira.

O problema aparece quando se adota a ordem marcada (=sentença matriz de causa+sentença subordinada de efeito), como em (35)

b) Choveu, porque a rua está molhada.

Ao dar a (35b) um tratamento pautado pela relação lógica entre sentenças, torna-se difícil aceitar que rua molhada seja uma causa que tenha por efeito chover. Nessa sentença há muito mais uma explicação do que causação: a rua estar molhada se explica pelo fato de ter chovido. A tradição gramatical optou por considerá-la explicativa, entre as coordenadas, considerando como subordinada adverbial causal apenas (35a). (CASTILHO, 2016, p. 348).

Dessa maneira, há na sequência do trabalho a análise apenas das conjunções aditivas, focando a coesão estabelecida pelo “e” e as adversativas por meio do “mas”, Para compreendermos melhor, podemos observar como o autor analisa a conjunção “mas”:

1.Mais/Mas preservam os valores originais de inclusão, soma, comparação:

a) A gente vive de motorista o dia inteiro, mas o dia inteiro. (D2 POA 360)

b) Nós temos tantos amigos desintegrados... mas nós só temos amigos assim de família desestruturada.

(...)

Nesses exemplos, mas soma sintagmas nominais e sentenças, mais desencadeia uma comparação, notando-se que o segundo termo não tem relação de contrajunção com o primeiro, tanto que não é parafraseável por uma concessiva:

(15b)\* Temos amigos desintegrados...embora nós só tenhamos amigos assim....

(...)

2.Mas em contexto de negação

Contexto de negação explícita dão início à recategorização do advérbio, como em

(17) Ela está lá mas não funciona. (D2 sp 343)

(...)

3.Mas incorporando o sentido de negação

Por metonímia, mas incorporou o sentido de negação, recategorizando-se plenamente como conjunção adversativa, dispensando contexto com negação, como em

(18) As mais velhas estão entrando na adolescência mas são muito acomodadas. (D2 sp 360)

Em (17) e (18), a conjunção altera as expectativas geradas na sentença anterior. (...) (CASTILHO, 2016, p. 342)

O autor pontua também que “uma condição para o sucesso das palavras que se candidatam a conjunções é que tenham algum valor fórico, para retomar o que foi dito e

anunciar o que se segue, tanto quanto algum valor dêitico, para localizar as proposições no tempo do discurso”. (Castilho, 2016, p. 343)

Nesse íterim, podemos compreender que não há apenas uma lista de conjunções, finitas, mas que as palavras podem, num processo de gramaticalização, virem a ser conjunções desde que sejam capazes remeter ao que foi dito e permitirem que se dê prosseguimento ao fluxo informacional.

Em relação à subordinação, são discutidas as orações subordinadas adjetivas, substantivas, adverbiais, condicionais, concessivas, finais. Contudo, o autor aponta a precariedade da divisão entre subordinação e coordenação, que foram evidenciadas por pesquisas sobre a modalidade falada<sup>17</sup>, que permitiram apontar informações adicionais sobre os novos arranjos coesivos, sobre as conjunções e os elos que estabelecem entre frases, períodos. Percebemos, com a leitura do material, que o trabalho com as conjunções requer que atentemos para o fato de que essas passam por um processo de gramaticalização. Fenômeno que pode ser observado no exemplo dado pelo autor sobre o particípio feito “Ele anda por aí feito doido. (=Anda por aí como doido), que ensaia sua mudança para conjunção comparativa)”. Isso mostra que esses conectivos devem ser abordados tanto pelas suas especificidades linguísticas quanto pelos sentidos que veicula, pois a antiga análise das conjunções em coordenadas e subordinadas não dá conta de explicar os sentidos que esses elementos coesivos sinalizam e articulam nos variados contextos comunicativos em que são empregados.

Contudo, Kleiman e Sepulvada (2012) chamam nossa atenção para um fato importante: a “Gramática do Português Brasileiro”, embora traga estudos bastante completos sobre as questões da língua, não é uma gramática pedagógica, mas uma obra de referência para especialistas nas ciências da linguagem. Todavia, acreditamos que esse material pode chegar às escolas por meio da formação continuada do professor que se dá através de especializações e do Mestrado Profissional. Esses

---

<sup>17</sup> As pesquisas relacionadas a língua oral têm sido feitas a partir do banco de dados do acervo do Projeto NURC-RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro), que como consta na página oficial está disponível *on-line* e constitui referência nacional para estudos da variante culta da língua portuguesa. Esse trata-se de entrevistas gravadas nas décadas de 70 e 90 do século XX, num total de 350 horas, com informantes com nível superior completo, nascidos no Rio de Janeiro e filhos de pais preferencialmente cariocas. (o texto acima foi retirado do site: <http://www.letas.ufjf.br/nurc-rj/>).

cursos auxiliam os docentes a repensarem suas práticas e reavaliarem suas concepções sobre o ensino de gramática nas aulas de português.

Nesse continuum, passamos à análise da obra de Neves (2011), “Gramática de usos do português”, que embora seja apresentada pela autora como uma obra de referência para professores e especialistas, nos parece também não chegar com tanta facilidade às escolas e, por conseguinte, às aulas de português. A autora pontua ainda que se trata de uma obra de referência de como a Língua Portuguesa vem sendo usada no Brasil atual e para isso parte de textos reais<sup>18</sup>, para mostrar os sentidos que o léxico assume, bem como a função que é definida nos diferentes usos desse. Ressalta a autora que a obra tem como pontos teóricos fundamentais a unidade de funcionamento o texto e que os itens que o compõem são multifuncionais.

Neves (2011) menciona que sua apresentação das conjunções parte da tradicional classe de palavras, explicando que essa divisão foi escolhida para facilitar a busca dos indivíduos que não são especialistas, dando como exemplo a análise dos conectivos, “mas” e “entretanto”:

O uso do grupo dos elementos chamados *adversativos* na tradição gramática (elementos como *mas*, *entretanto*, *todavia*, *contudo*) mostra que o simples registro de um significado do adversativo desses elementos (seja qual for a definição básica que se dê para adversativo) nada mais faz que indicar a presença neles de determinados traços, isto é, nada mais representa do que uma incursão pela semântica da palavra. Há, na verdade, uma diferença básica no funcionamento dos grupos, já que o uso de um advérbio conjuntivo como *entretanto*, ao invés de um coordenador como *mas*, que, do ponto de vista da semântica da palavra, seria visto como um caso de redução sinonímica, representa, na verdade, opção por uma amarração do segundo bloco ao primeiro por meio de uma retomada referencial anafórica, o que o coordenador *mas*, que é basicamente, um sequenciador, não proveria. Desse modo, esses dois tipos de elementos do português (*entretanto* e *mas*), que do ponto de vista da noção vocabular (que é o que orienta a classificação tradicional), constituem representantes de uma mesma classe, a das chamadas *conjunções coordenativas adversativas*, preenchem funções semânticas, na verdade, distintas, se se considera a organização do enunciado, o que, na contraparte, reflete uma definição sintática diferente, na organização frástica” (NEVES, 2011, p.18).

A gramática, assim, apresenta-se dividida em quatro partes, sendo a primeira e a última as que trazem as conjunções. Na primeira parte – “A formação básica das

predicações: o predicado, os argumentos e os satélites” são apresentadas as conjunções integrantes.

Num primeiro momento, traz-se a construção das orações substantivas, passa-se às funções dessas orações e aos subtipos semânticos dessas. Aparece também bem detalhado o uso das conjunções condicionais, mostrando os diversos usos que o falante faz desses conectivos, apresentando assim outras possibilidades que fogem a classificação padrão dessas conjunções. Por exemplo, quando a autora fala sobre as características especiais da oração principal nas orações subordinadas condicionais:

Embora tradicionalmente se denomine oração à porção condicional de uma construção, verifica-se que o segmento condicionante também pode construir-se com núcleos que representam atos de fala. Na posição nuclear, fica, pois um enunciado em forma de discurso direto, que pode ser de qualquer forma uma das modalidades de enunciado (interrogativo, imperativo etc).

Se sabe quem é seu pai, pede pra lhe tirar dessa!

Na parte quatro – “Junção” – há as conjunções coordenativas e subordinativas. Como explicado por Neves (2011), a divisão segue as que são apresentadas pelas gramáticas tradicionais, entretanto a abordagem do tema é bem diferente. A autora apresenta a conjunção aditiva “e”. Para a apresentação dessa conjunção segue a seguinte configuração: “a natureza da relação”, “o modo de construção”, “valor semântico” e a “questão da ordem”. “A natureza da relação” apresenta qual a função do “e” e qual a relação que ele evidencia: adição, contraste e causa e consequência e que até sua posição dentro da frase ou período interferem no sentido do enunciado. Em “O modo de construção” evidencia-se que os elementos coordenados por “e” podem ser elementos de composição (palavras que se uniram por e para formar uma palavra composta), palavras, sintagmas, orações, enunciados e as construções correlativas (pela interdependência que mantêm na coordenação com sentido aditivo) Como pode ser observado em

Entre segmentos há ou não uma relação temporal. O elemento E constitui-se uma indicação explícita de que o segundo segmento se acresce do primeiro:

As previsões se confirmaram: após um dia **E** uma noite arrastados em dura espera, nasceu. (MAR).

---

<sup>18</sup> Os usos, presentes na “Gramática de usos do português” foram retirados da base de dados do Centro de Lexicográficos da Unesp – Campus de Araraquara.

Desse modo, verifica-se a abordagem similar de Neves e Castilho, que veem os conectivos não apenas pelo arranjo que são feitos estruturalmente nas orações, períodos, mas também pelos sentidos que adquirem nos discursos. Para explicar, por exemplo a conjunção “ou”, Neves inicia falando da natureza da relação que essa estabelece, depois como as orações são construídas com esse elemento coesivo, as relações que expressa, a ordem em que são empregadas e os usos particulares dessa conjunção. E Castilho (2016) aborda, por exemplo, a conjunção aditiva “e” analisando as propriedades sintáticas do “e” e suas propriedades discursivas. Para exemplificar, apresentamos abaixo como Neves aborda a natureza das relações estabelecidas pela conjunção “ou”:

A conjunção coordenativa ou marca disjunção ou alternância entre o elemento coordenado no qual ocorre e o elemento anterior.

Uma construção coordenada com OU pode indicar:

1.1 Disjunção Inclusiva (em que os elementos se somam), como em Não se trata de semelhança física, mas a forma de pensar, a maneira ou o jeito de dizer alguma coisa são muito parecidos com o dela.

(...)

1.2 Disjunção exclusiva (em que os elementos se excluem) como em Sou ou não sou deputado eleito pelo povo? (NEVES, 2011, p.771)

Assim, a partir desse exemplo, conseguimos perceber como a abordagem das conjunções nessas gramáticas funcionais levam os receptores a compreenderem não apenas um sinal linguístico de ligação, mas como um elemento que carrega sentidos que são estabelecidos pelos contextos comunicativos em que estão inseridos, que a posição que assumem dentro do texto interferem no que se pretende dizer e que há exceções, pois, a língua se faz na interação, diferentemente das gramáticas tradicionais. E, para traçar um paralelo, que permita esclarecer a diferença entre essa abordagem e a tradicional, colocamos como a conjunção ou é trabalhada pelos autores Celso e Cintra, que trabalham com a gramática normativa.

Alternativas, que ligam dois termos ou orações de sentido distinto, indicando que, ao cumprir-se um fato, o outro não se cumpre. São as conjunções ou (repetida ou não) e, quando repetidas, ora, quer, seja, nem, etc.:

O Antunes das duas uma: ou não compreendia bem ou não ouvia nada do que lhe dizia seu companheiro. (Almada Negreiros, NG, 19) (2008, p.594)

Na mesma linha de Neves e Castilho, Abreu (2012), em “Texto e gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita”, propõe um trabalho com a gramática que promova a explicitação reflexiva do uso da língua. Esse material está organizado em 32 capítulos, em que o autor apresenta o tema, o define e depois propõe como ensinar o conteúdo. É um material bastante didático para os professores que desejam trabalhar na sala de aula com a gramática funcional.

Dentre os trinta e dois capítulos, abordaremos apenas os que trabalham com as conjunções. Serão desse modo analisados os capítulos: quatro, seis, vinte e três, vinte e quatro, vinte e sete, vinte e oito. No capítulo quatro, Abreu vai construindo com o leitor o que é a coesão textual e como ela é conseguida dentro dos contextos comunicativos pela utilização de pronomes e pelo uso de sinônimos ou hiperônimos. Depois, na seção “Como eu ensino”, é proposto o seguinte exercício a partir do texto “Minha formação”, de Joaquim Nabuco:

#### Exemplo 4

Como eu ensino

*Mostre, no texto a seguir, todas as referências que o autor utilizou para retomar a referência às borboletas.*

Esta manhã, casais de borboletas brancas, douradas, azuis, passam inúmeras contra o fundo de bambus e samambaias da montanha. É um prazer para mim vê-las voar, não o seria, porém, apanhá-las, pregá-las em um quadro...Eu não quisera guardar delas senão a impressão viva, o frêmito de alegria da natureza, quando elas cruzam o ar, agitando as flores. Em uma coleção, é certo, eu as teria sempre diante da vista, mortas, porém, como uma poeira conservada junta pelas cores sem vida... O modo único para mim de guardar essas borboletas eternamente as mesmas, seria fixar o seu vôo instantâneo pela minha nota íntima equivalente... Como com as borboletas, assim com todos os outros deslumbramentos da vida... De nada nos serve recolher o despojo; o que importa, é só o raio interior que nos feriu, o nosso contato com eles... e este como que eles também o levam embora consigo. (Fonte: <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documents/0006-00780.html>)

Nesse exemplo de exercício não há a proposição mecânica de circular os pronomes ou os sinônimos em frases. Pede-se, no entanto, que sejam reconhecidos os vocábulos que vão substituindo ou fazendo referência a palavra “borboleta”.

Essa atividade leva a reflexão sobre um contexto real de uso, que permite a observação de como os elos vão sendo estabelecidos para que seja mantida a união e

a progressão temática, e dessa maneira o aluno vai compreendendo o funcionamento da língua em toda sua complexidade.

Seguindo com o tema, há apresentação da coesão que se estabelece por meio de advérbios de lugar, pelas elipses e pelos sinônimos, no capítulo cujo título é “Coesão textual com o uso de advérbios de lugar, elipse e sinônimos”. O capítulo segue a mesma estrutura anteriormente exposta.

No tópico “Sintaxe como eixo da textualidade. Período composto por coordenação e subordinação”, o foco são as orações coordenadas, que são apresentadas dentro da classificação tradicional da gramática. Entretanto, a proposição dos exercícios foge à mera caracterização e sistematização. Pede-se que os alunos construam frases coordenadas aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas. Mas também se propõe que eles alternem as conjunções sem prejuízo do sentido, o que os leva a compreender que ao mudar a posição do elemento coesivo também mudará o sentido que era pretendido. Dessa forma, o discente compreende que deve realizar novos arranjos linguísticos para conseguir transmitir a mensagem original.

Quanto ao estudo da subordinação, Neves (2015) mostra como essas estabelecem suas conexões para construir o sentido do texto. A autora finaliza o trabalho falando sobre como a coesão é estabelecida por pronomes, elipses e léxico.

As obras mencionadas têm como caráter essencial levar o conhecimento do funcionamento da língua portuguesa, explorando as relações entre a forma e a significação, sendo assim possível aos professores analisar a língua e propor novos meios de ensino e aprendizagem, e aos alunos a reflexão sobre a língua, sendo capazes de optar pelos mecanismos linguísticos que estão ao seu dispor para produzir significativamente nas diversas situações de interação em que estão inseridos.

Seguindo esse direcionamento, há diversas pesquisas que investigam o uso dos conectivos e auxiliam na construção de práticas mais eficazes do ensino desses elementos, que serão apresentados na sequência.

### 3.4 Outros estudos funcionalistas sobre as conjunções

Num primeiro momento, o ensino das conjunções, nas salas de aula, é feito através da análise sintática, de forma dicotômica coordenação/subordinação, que nas palavras de Adam (2008) ainda prezam por uma tradição gramatical que se apega nas formas em detrimento ao conteúdo, que se fixa na frase, ignorando a dimensão textual. Entretanto, ao negligenciar a dimensão textual, acaba-se por realizar um estudo vazio, que não desenvolve a competência comunicativa do aluno.

Por este motivo, essa abordagem tradicional recebe diversas críticas, pois, como pontua Sperança-Crisuolo (2016), o trabalho com a sintaxe não deve acontecer de forma estanque, mas deve haver uma integração entre a sintaxe, a semântica e a pragmática (posição defendida pela abordagem funcionalista da língua), o que permitirá desenvolver a competência comunicativa dos alunos, visto que os leva a fazer uso dos mecanismos linguísticos nas atividades de compreensão e produção textual de forma consciente e autônoma.

O trabalho com a sintaxe na escola não deve restringir-se à “descrição e classificação dos constituintes oracionais, seja do período simples ou composto” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016, p.77), mas deve o professor levar os alunos a refletirem sobre as escolhas linguísticas que fazem e as modificações que essas trazem para os textos que produzem. Entretanto, para que isso seja possível, deve-se partir da análise dos processos de formação e funcionamento dos períodos (simples ou compostos) em suas mais variadas construções.

Assume o mesmo posicionamento, mas de forma mais específica sobre as conjunções, Antunes (2014, p. 123), ao frisar que a escola tem se fixado apenas nos aspectos formais das conjunções, que aparecem em frases descontextualizadas, que não têm qualquer ligação com o que é falado cotidianamente, o que impede os alunos de perceberem que fazem usos desses conectores rotineiramente. Para a autora, deve-se levar o estudante a compreender que tipos de conectores são mais recorrentes na oralidade e na escrita, em um ou outro gênero, nos diferentes níveis de formalidade da língua; qual a posição que aparecem; que mudanças vêm sendo apresentadas nos sentidos que veiculam; quais palavras carregam o mesmo sentido que eles. Finaliza

propondo que o professor trabalhe as conjunções a partir dos textos e que ao fazê-lo seja numa perspectiva de quem pesquisa, observa e procura. Para isso a autora sugere que sejam feitos questionamentos como

Que tipos de conectores ocorrem mais comumente no oral e no escrito, neste ou naquele gênero, neste ou naquele nível de formalidade da língua;

Que posições costumam ocupar na sequência dos enunciados;

Que mudanças de sentido têm sofrido;

Que expressões do acervo lexical podem assumir um sentido equivalente ao que eles regularmente têm;

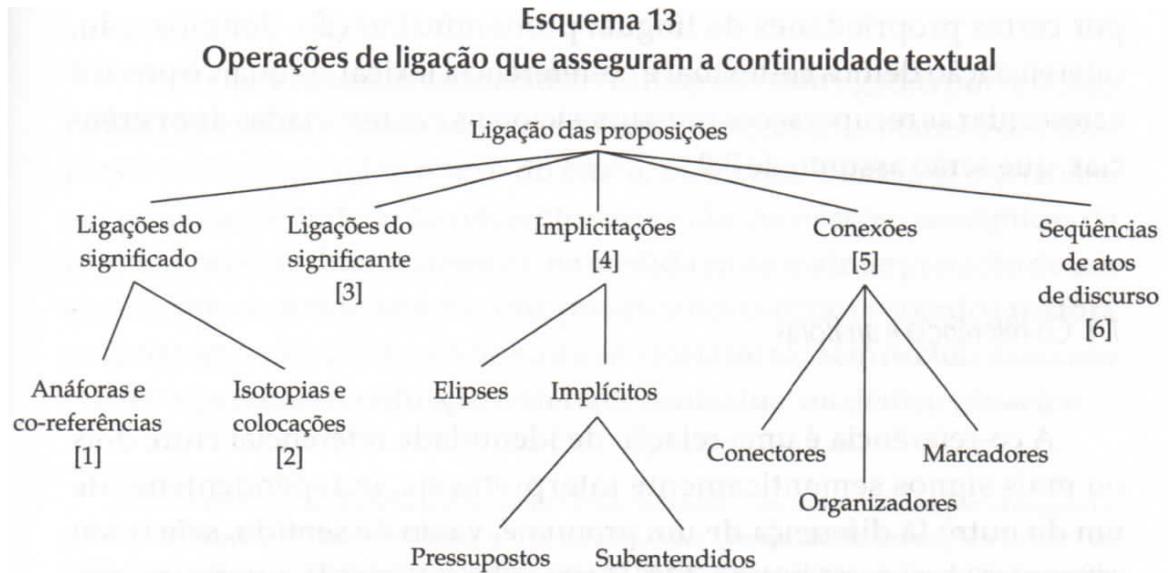
Tudo isso sem aquele viés prescritivo ou apenas classificatório de costume. Mas, como quem faz ciência, vendo e tentando descrever como as coisas da linguagem acontecem (ANTUNES, 2014, p.125)

E, dessa maneira, o aluno perceberá que:

[...] um texto não avança por acaso; cada parágrafo vai retomando o que foi dito, explícita ou implicitamente, em partes anteriores. São os conectores (e muitos outros itens de lexicogramática) que fazem a diferença entre uma sequência aleatória de frases de um texto. Nesse sentido, o uso de conectores, na verdade, de expressões “articuladoras”, é de extrema relevância (ANTUNES, 2014, p.123).

Ao pensar na completude do texto, há de se observar os tipos de ligação que são estabelecidos. Esses tipos de ligação das unidades textuais que asseguram a coesão textual podem acontecer de forma prospectiva e retrospectiva<sup>19</sup>; para Adam (2008), essas ligações ocorrem por meio de cinco tipos de operações: ligações de significado, ligações do significante, implicações, conexões e sequências de atos de discurso, conforme esquema a seguir:

Figura 17. Esquema 13



**Fonte:** (ADAM, 2008, p.131)

Adam ressalta, ainda, que nenhuma dessas operações sozinhas é capaz de fazer do texto uma unidade coerente. Nesse contexto, Adam (2008) apresenta a construção textual por meio da referência e da seqüência, mostrando como os conectores auxiliam na progressão do texto e as ligações entre frases, orações etc. Distingue os conectores argumentativos e os organizadores e marcadores textuais. Os conectores argumentativos têm as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados associadas e possibilitam a reutilização de um conteúdo seja como um argumento, seja como uma conclusão, como argumento capaz de sustentar ou reforçar uma inferência ou contra-argumento. Para o autor, seriam colocados nessa categoria os argumentativos concessivos (mas, no entanto, entretanto, porém, embora, mesmo que...), os explicativos e os justificativos (pois, porque, já que, se – é que...), o se, o quando e os simples marcadores de argumento (até, [até], mesmo, aliás, por sinal, além do mais, não apenas...).

Os organizadores, por sua vez, têm o papel de marcar os planos textuais e se distinguem por: ordenadores discursivos no eixo tempo (então, antes, em seguida, depois, após etc) e espaço (à esquerda/à direita, antes/depois, em cima/embaixo, mais

<sup>19</sup> Indicam respectivamente a retomada anafórica e catafórica.

longe, de um lado/do outro etc) e os que estruturam a progressão textual e a indicação de suas diferentes partes (por outro lado, enfim, em último lugar, etc).

Corroborando essa ideia, Koch (2001) apresenta a divisão da coesão em referencial e sequencial. Para a autora, a conexão referencial seria “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) do universo textual” (p. 30). Portanto, são elementos que estabelecem essa conexão: os pronomes, os numerais, os advérbios e podem se dar também pela elipse, a nominalização, expressões sinonímicas, hiperônimos e nomes genéricos, como podemos observar nos exemplos dados pela autora com as formas pronominais, que remetem ao contexto:

No quintal, as crianças brincavam. O prédio vizinho estava em construção. Os carros passavam buzinando. *Tudo isto* tirava-me a concentração.

Depois da violenta discussão que tive com Maria, saí para a rua e fiquei vagando algum tempo. Ao voltar, encontrei-a caída no banheiro, com o vidro de pílulas na mão. Eu devia tê-lo adivinhado: não era a primeira vez que *isso* acontecia (KOCH, 2001, p. 32).

Notamos no exemplo que para entender o termo “Tudo isto” temos que retomar o que foi dito antes, pois essa expressão faz referência ao contexto anterior. Assim, só conseguimos entender o que era esse “tudo” que tirava a concentração do enunciador, quando associamos às crianças que brincavam, o prédio que estava em construção e os carros buzinando.

A conexão sequencial ou sequenciação seria o procedimento linguístico que permitiria estabelecer entre os segmentos do texto as diversas relações semânticas e/ou pragmáticas que fazem o texto progredir. Ampliando a discussão, essa sequenciação pode ser parafrástica (tem procedimentos de recorrência) e frástica (não teria os procedimentos de recorrência estrita). A referenciação frástica faz a progressão por meio de sucessivos encadeamentos, que são assinalados por várias marcas linguísticas que estabelecem os nexos textuais, acontecendo sem retornos ou “truncamento” dos enunciados. Podemos destacar os conectores “se” (que estabelece uma relação de implicação entre um termo antecedente e um conseqüente), “e”, “bem”, “como também” (que somam argumentos favoráveis a determinada conclusão), “quando” (que opera a localização temporal dos fatos a que se alude no enunciado), etc. Fazem parte desse procedimento: (i) a manutenção temática que se constitui pelo

uso de termos pertencentes ao mesmo campo semântico; (ii) a progressão temática que permite que se mantenha o tema, e; (iii) o encadeamento que permite estabelecer as relações de sentido entre as orações e se dão por justaposição ou por conexão.

Os conectores argumentativos teriam a função de expressar e sinalizar a direção argumentativa dos enunciados (seja uma oposição, uma justificativa, uma concessão, um contra-argumento, uma concessão, um contra-argumento, uma explicação, uma hipótese, um acréscimo de argumentos etc) sendo esses essenciais para a compreensão de alguns gêneros que têm, primordialmente, a intenção de argumentar, fazer com que o outro assuma a posição defendida pelo autor de um determinado texto. Já os conectores organizadores e marcadores textuais seriam os responsáveis por implantar e mostrar uma ordem entre as partes de um texto (que podem ser espacial ou temporal). Também estão nessa categoria os marcadores enumerativos, os de mudança de tópico, de digressão, de exemplificação, de paráfrases. Um exemplo dado pela autora é o da contrajunção argumentativa “Tinha todos os requisitos para ser um homem feliz. *Mas* vivia só e deprimido.” (2001, p.66) Observamos que há uma contraposição de argumentos, entretanto prevalece o último argumento apresentado, que é iniciado pela conjunção “mas”.

Assim, Koch (2001) apresenta as formas como as conexões são estabelecidas nas interações textuais, mostrando que essas não podem ser estudadas apenas por meio de palavras e frases isoladas, pois considera o texto como “a unidade básica de manifestação de linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (p. 14). Apresenta, ainda, os mecanismos de coesão trazendo a contribuição de Halliday e Hasan (1976 apud Koch 2001, p.62), pontuando os cinco elementos coesivos, que seriam: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa), substituição (nominal, verbal e frasal), elipse (nominal, verbal, frasal), conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa) e coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação). Por exemplo, as relações de condicionalidade que são expressas pela ligação entre duas orações, que possuem duas orações verdadeiras, sendo uma delas iniciada pelo conector “se”. Exemplo dado

pela autora “Se aquecermos o ferro, (então) ele se derreterá.” Esse exemplo, segundo Koch, pode ser expresso pela relação *se p então q*.

De modo mais específico, no caso das conjunções, para esses autores, “A conjunção (ou conexão) permite estabelecer relações significativas entre elementos ou orações do texto. Tais relações são assinaladas explicitamente por marcadores formais que correlacionam o que está para ser dito àquilo que já foi dito” (KOCH, 2001, p. 22).

A conexão para Koch (2001) ainda é promovida por conectores interfrásticos, que possibilitam os sinais de articulação e são responsáveis pelo encadeamento que é denominado como conexão ou junção. Charolles (1986Apud Koch, p. 69) chama a atenção de que “o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários” (KOCH, 2001).

Ainda nesses termos, Koch e Elias (2011) retomam a questão da coesão por referência e por sequenciação, redefinindo a referência, que seria a construção e reconstrução de objetos de discurso. Apontando ainda as estratégias de referência que seriam (i) a introdução; (ii) a retomada (manutenção); (iii) desfocalização. Os referentes são introduzidos ao discurso por meio da introdução ancorada (aquela que introduz no texto elementos já presentes no texto) e não ancoradas (quando um objeto realmente novo é introduzido no texto). Desse modo, para que seja feita a retomada ou manutenção textual são usados os pronomes ou outras formas de valor pronominal, uso de expressões nominais definidas e uso de expressões nominais indefinidas.

Defendem ainda a ideia de sequenciação textual como os diversos tipos de atividades realizadas pelo produtor textual para fazer com que o texto se desenvolva sem que seja esquecido o tema. A sequenciação pode acontecer com recorrência (de termos, estruturas, conteúdos semânticos, recursos fonológicos, tempo e aspecto verbal) como podemos observar no exemplo de sequenciação com recorrência por meio da paráfrase dado pelas autoras

O menino Fernando, 4anos, vinha brincando e pulando, esperto como sempre, pelo canteiro central de uma movimentada avenida de São Paulo, ao cair da tarde do domingo de 18, quando, num passo falso, caiu num buraco. **Ou melhor**, não propriamente num buraco, mas num bueiro.

**Ou, melhor ainda**, nem bem bueiro, mas numa espécie de poço. A mãe que vinha com ele, viu o menino desaparecer debaixo do chão.

Fernando foi tragado para o reino sombrio das galerias subterrâneas de água da cidade.

Fonte: TOLEDO, Roberto Pompeu de. Revista Veja. São Paulo: Abril, 28 set. 2005, p.134. (KOCH; ELIAS, 2011, p.155)

Percebemos nesse trecho a recorrência das expressões “ou ainda” e “ou, melhor ainda” usadas para dar maior precisão ao que relata o enunciador, ou seja, não era apenas um buraco qualquer, mas era um “bueiro”, um “poço”, o que dá ao leitor a dimensão mais precisa do tamanho do buraco capaz de “tragar” uma criança. E, ainda, podemos manter a sequenciação temática sem recorrência que acontece por meio da manutenção temática (quando nos utilizamos de palavras de um mesmo campo semântico para que o leitor ative sua memória sobre o assunto e consiga interpretar a mensagem dentro desse esquema cognitivo. Por exemplo: quando utilizamos palavras como “adicione”, “mexa bem”, “ferva em fogo brando”, que nos remete ao universo culinário), progressão temática (é o modo como o enunciador encadeia seus tópicos e seus comentários. Por exemplo: No Brasil, não há estações do ano bem definidas. Vemos, na frase, que o tópico é o “No Brasil” e “não há estações bem definidas” é o que se fala sobre esse país.) e por meio do encadeamento (que é o inter-relacionamento de enunciados, com ou sem elementos de ligação. Um exemplo está na conexão causal “O barraco desmoronou porque as chuvas foram constantes.”

O objeto deste trabalho – conjunções coordenativas e subordinativas – enquadra-se nos procedimentos de sequenciação sem recorrência, definidos como fatores de coesão “na medida em que garantem a continuidade do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais” (KOCH, 2011, p. 159).

Nesse íterim, para a sequenciação do texto, a progressão temática concretiza-se, segundo o ponto de vista funcional, por meio de dois blocos o tema<sup>20</sup> (tópico) e rema<sup>21</sup> (comentário). Outro modo de sequenciação seria o encadeamento, definido como o inter-relacionamento de enunciados, que pode ou não ter elementos explícitos de ligação. Dessa forma, considera-se encadeamento por justaposição aquele sem a

<sup>20</sup> Tema seria aquilo sobre o que se fala. O tema seria a informação já dada, conhecida pelo interlocutor.

<sup>21</sup> Rema o que se diz a respeito do tema. O rema seria a informação nova, aquela que é introduzida pela primeira vez no texto.

presença de articuladores, e encadeamento por conexão os que se utilizam de conectivos.

O encadeamento por conexão é entendido como aquele que “ocorre quando do uso de conectores dos mais diversos tipos. Também neste caso, **as relações** estabelecidas entre enunciados podem ser **de cunho lógico-semântico** ou **discursivo-argumentativo** (c.b. KOCH, 1984, 1987, 1989, 1992, 2002)” (KOCH; ELIAS, 2011, p.169). Como exemplo de relações lógico-semânticas estão a causalidade, mediação, condicionalidade, temporalidade, conformidade, disjunção e modo. Já as relações que ocorrem por meio discursivo-argumentativo seriam aquelas que encadeiam não conteúdos, mas

[...] atos de fala, em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões. Ou seja: ocorre um primeiro ato de fala, que poderia ser realizado de forma independente, e acrescenta-se outro ato, que visa a justificar, explicar, atenuar, contraditar (KOCH; ELIAS, 2011, p. 170).

Destacam-se as relações estabelecidas por conjunções (soma de argumentos), disjunção argumentativa (tendo o efeito de provocação/conclamação de interlocutor a uma concordância), justificação ou explicação (por meio de um novo ato de fala, justifica-se ou explica-se a própria enunciação de um ato de fala anterior), comparação (se estabelece um confronto entre dois elementos tendo em vista determinada meta a ser alcançada), conclusão, comprovação, generalização, modalização da força ilocutória<sup>22</sup>, correção, reparação, especificação ou exemplificação, contrajunção (oposição, contraste de argumentos).

Dando prosseguimento às discussões, Fávero e Koch (2012) abordam os elementos conjuntivos como sendo coesivos não por eles mesmos, mas pelas relações que eles estabelecem. Essas são relações específicas e se dão entre as orações dentro dos períodos, e entre esses dentro do parágrafo e desses na configuração dos textos. Destaca que essas relações conectivas têm uma equivalência estrutural e que os principais elementos conjuntivos são advérbios e locuções adverbiais; conjunções coordenativas; preposições e locuções prepositivas; itens continuativos como daí, então, a seguir etc.

---

<sup>22</sup> Para Koch força ilocutória seria o ato de fala que ao se realizar enuncia uma promessa, juramento, pergunta, advertência, conselho, ameaça, asserção etc. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 172).

As autoras ressaltam a importância da escolha bem-feita desses elementos por parte do enunciador para que esses expressem com eficácia o que desejam, visto que um mesmo elemento pode expressar relações semânticas diferentes de acordo com o contexto em que está inserido. As autoras ilustram essas colocações com os exemplos abaixo:

Um trovão seguiu-se à ventania.  
 Após a ventania, ouviu-se um trovão.  
 Depois de ventar muito, trovejou.  
 Ventou muito. Depois, trovejou.  
 Trovejou, depois de ter ventado muito. (FÁVERO; KOCH, 2012, p.55)

Os referentes são introduzidos no discurso por meio da introdução ancorada (aquela que introduz no texto elementos já presentes no texto) e não ancoradas (quando um objeto realmente novo é introduzido no texto). Dessa maneira, para que seja feita a retomada ou manutenção textual são usados os pronomes ou outras formas de valor pronominal, uso de expressões nominais definidas e uso de expressões nominais indefinidas. Outro modo de sequenciação seria o encadeamento, definido como o inter-relacionamento de enunciados, que podem ou não ter elementos explícitos de ligação. Dessa forma, denomina-se os encadeamentos por justaposição sem a presença de articuladores e encadeamento por conexão os que se utilizam de conectivos. Reforça essa ideia Antunes (2014) ao trabalhar o uso dos conectores, que são definidos como

[...] algo que une ou liga, já se sobressaindo com isso a importante *função* desse grupo de palavras no estabelecimento da *coesão* e da *coerência* do texto. Trata-se, portanto, de um item que desempenha a grande função de marcar a conexão lógico-discursiva entre partes do texto, sejam essas partes orações, períodos, parágrafos ou blocos de parágrafos” (p. 122)

A partir dessa definição, destaca que a relevância do estudo desses elementos está no papel importante que têm dentro da construção do texto, da articulação que possibilita entre as diferentes partes do texto, o que não pode ser percebido quando estudado de forma descontextualizada.

Esses elementos de conexão podem assumir a forma gramatical de conjunção, preposição, advérbio e respectivas locuções e ainda algumas formas lexicais podem

assumir o valor de conectivos. Antunes enfatiza, ainda, que esses elementos não são apenas partículas de ligação, mas criam e sinalizam relações de sentido.

Em outro texto, Antunes (2012) reforça e detalha melhor o trabalho a ser realizado com os conectivos, particularmente as conjunções, frisando que o trabalho com esses elementos de conexão deve evidenciar as possibilidades de encadeamento, mas também, a função de sinalizar, “a direção que se pretende dar para o que se diz” (p.133).

Retomando Koch (2001), o reconhecimento das relações (que são estabelecidas por esses elementos coesivos) e suas funções (lógico, argumentativa, discursiva) são importantes, pois permitem ao aluno gerenciar o modo como vai organizar o seu texto, a direção argumentativa que quer assumir. Desse modo, o trabalho em sala de aula com as conjunções não se reduziria a olhar para as conjunções com a única finalidade de dizer se são coordenadas ou subordinadas.

Desse modo, trabalhar com as conjunções é muito mais do que ensinar as articulações entre as frases, períodos e parágrafos, é auxiliá-los a desenvolver a consciência sobre as posições que são assumidas por aqueles que produzem comunicativamente, levando-os a articular suas produções de forma coerente. E desse modo, a coesão terá relação intrínseca a coerência.

Esclarece Antunes (2005) que a coesão seria a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda forma de ligação que dá ao texto “unidade de sentido e unidade temática” e a função seria a de “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados” (p. 47).

Conforme a autora, fica evidente que as ligações não se restringem a superfície dos textos, mas sinalizam ligações conceituais que estão subjacentes a essa superfície, ou nas palavras da autora “concomitantes aos encadeamentos identificáveis na superfície do texto, vão acontecendo aqueles outros no nível semântico” (p. 48). Relata que a continuidade de sentido vem expressa pelas relações de reiteração, associação e conexão, que acontecem por meio de procedimentos, que acontecem por meio de outros tantos recursos.

Dessa forma, Antunes (2005) apresenta detalhadamente cada uma das formas de coesão. Aquelas que ocorrem por meio da reiteração (repetição e substituição),

associação (seleção lexical) e conexão (pelas relações sintático-semânticas – relações entre termos, orações, períodos, parágrafos, blocos e supraparagráficos).

Assim, aponta a coesão por meio da conexão e reforça que

[...] o mais importante, na atividade de produção e recepção de textos, é identificar o tipo de relação estabelecida, e não ocupar-se da classificação dos conectores com suas respectivas nomenclaturas. Tampouco tem relevância servir-se do estudo das conjunções apenas para se explorar a complicada classificação das orações em suas múltiplas subdivisões. O que vale, portanto, como competência comunicativa é avaliar o valor semântico de cada uma das conjunções e os efeitos semânticos que provocam nas relações entre as orações” (ANTUNES, 2005, p.150)

O estudo da coesão, dessa maneira, deve acontecer a partir de um texto que é um evento sociocomunicativo, pois o aluno perceberá que as regras gramaticais servem para que ele se faça compreender nos momentos de interação com o outro, que não são apenas para que ganhe nota.

Antunes (2010) propõe que tema da coesão seja pensado a partir da metáfora do texto como a construção de um edifício. Sendo assim, ao produzir um texto quem o faz deve conhecer os vários elementos que estão a sua disposição e saber como eles se juntam para que essa construção, essa junção resulte num todo funcional em que se consiga compreender o propósito comunicativo estabelecido.

A coesão seria uma das propriedades à disposição dos indivíduos para tornar o texto funcional, pois permitem o encadeamento, a articulação, elos de ligação que possibilitarão a sequência, continuidade e unidade textual.

A continuidade seria estabelecida pela articulação de sentidos e assim funcionaria também como marcas de coerência, sendo sinal ou instrução para sua compreensão. Entretanto, a coesão é mais “tipicamente linguística do que a coerência; isto é, se materializa nas ocorrências de vários recursos morfossintáticos e lexicais, ou noutros termos, se faz pela mediação das relações semânticas entre palavras e categorias gramaticais” (ANTUNES, 2010, p. 117).

Nesse *continuum*, a autora apresenta os tipos de nexos textuais (esses seriam a relação entre dois ou mais pontos do texto) a partir das contribuições de Halliday e Hasan (1989), que distinguem entre nexos de a) equivalência, b) contiguidade, c) associação e d) conexão ou sequenciação.

- a) Os nexos de equivalência aconteceriam quando a relação ocorre em dois pontos do texto tendo o mesmo objeto por referência, como acontece em “Os alunos foram advertidos pelo mal comportamento. Caso isso volte a acontecer, eles serão punidos”. Nesse trecho, percebemos que “foram advertidos” e “serão punidos” trata-se de um nexo de equivalência, pois têm o mesmo objeto como referência, a saber: “mal comportamento”
- b) Os nexos de contiguidade é quando há uma relação de equivalência apenas parcial. Como em

Enquanto o consumidor imagina que é um ser racional, dotado de juízo e de bom senso, a publicidade na TV abandona progressivamente essa ilusão. Em vez de argumentar para a razão do telespectador ela apela para as sensações, para as revelações mágicas mais impossíveis. (...) Por isso, a publicidade se despe momentaneamente de sua alegada função cívica -- a de informar o comprador para que ele exerça o seu direito de escolha consciente na hora da compra -- e apenas oferece o transe, a felicidade etérea, irreal e imaterial, que nada tem a ver com as propriedades físicas (ou químicas) do produto. (Fonte: <http://casaimperialdobrasil.org/propa.htm>. Acesso em 02/01/2018)

Antunes (2010) nos coloca que a expressão “a publicidade na TV” tem forte relação de contiguidade com a expressão “publicidade”, pois embora a expressão “publicidade” abarca TV, embora a ultrapasse.

- c) Os nexos de associação aconteceriam quando duas ou mais palavras mantêm uma relação semântica, sendo resultado da obrigação que um texto tem de concentrar-se em determinado tema ou tópico. Exemplo:

O senhor Aristides amava roseiras. Plantava várias por sua casa, em todos os cantos do jardim e do quintal. O lugar era lindo, com cores exuberantes e uma mistura incrível de aromas. Mas elas eram só dele e de mais ninguém. Nunca deixava ninguém passar pelo seu portão, nem fornecia mudas de suas plantas. Vivia isolado de pessoas desde que a esposa morreu, há muitos anos, e suas únicas companhias desde então eram as centenas de rosas que floresciam o ano todo em sua casa. (Fonte: <http://www.riesemberg.com/2014/08/as-rosas-lfriesemberg.html>/acesso em 02/01/2018)

Percebemos nesse exemplo, que as palavras “roseiras”, “plantava”, “aromas”, “mudas”, “floresciam” mantêm uma proximidade semântica, uma remetendo a outra.

- d) Os nexos de conexão ou sequenciação acontecem por meio dos conectivos: conjunções, preposições, alguns advérbios e respectivas locuções. Esses têm ocorrência, principalmente, entre parágrafos, períodos e orações, cumprindo a função de ligar segmentos e estabelecer de alguma forma uma relação de sentido que podem ser de causalidade, finalidade, condicionalidade, temporalidade, de oposição, de junção etc. Como em “A equipe brasileira deverá vencer a competição. Não só possui os melhores atletas, como também o técnico é dos mais competentes. Além disso, tem treinado bastante e está sendo apontada pela imprensa como favorita.” (Elias e Koch, 2011, p. 171) Nesse exemplo, percebemos que as expressões “não só”, “além disso”, “como também” “e” foram usadas para dar progressão ao texto, mas ao mesmo tempo estabelece o sentido de soma, da conjunção de argumentos.

Nesse contexto de nexos, para Antunes (2010), há vários elos da mesma natureza que resultam numa cadeia de elos que podem ser de equivalência, contiguidade ou de associação. Esses elos são criados por meio de recursos lexicais e gramaticais. Os recursos têm papel importante para alcançar a intenção comunicativa, assegurando a coerência textual. Cada um desses elos é escolhido de acordo com certas pretensões estabelecidas pelo enunciador. Dentre essas, Antunes (2010) menciona a repetição de palavras, a paráfrase, o paralelismo, a substituição de uma unidade do léxico, a substituição pronominal, a associação semântica entre palavras e o uso de expressões conectivas.

As formas de ligação, os nexos que são estabelecidos pelas expressões de conexão, são chamadas de conectivos e têm como função unir duas orações, dois períodos, dois parágrafos, dois blocos superparagráficos. Essa classe de palavras vem sendo abordada nas escolas dentro da dimensão sintática e que resultam na classificação das orações, o que fez com que a dimensão semântica e textual fosse relegada (ANTUNES, 2010).

Assim, perdeu-se a dimensão dessas classes de palavras como marcadores das orientações argumentativas e dos atos de linguagem assumidos pelos agentes da

enunciação. Contudo, é preciso reverter essa situação e para isso não se deve perder de vista ao ensinar esses conectivos é que é

[...] imensa a significação que essas expressões desempenham no curso de uma interação. Afinal, as palavras não têm apenas um significado descritivo. Elas assumem no percurso do texto um outro valor, pelo fato de poderem servir de apoio a uma determinada intenção argumentativa (ANTUNES, 2010, p.142).

Abreu (1997), sem falar em correlativas, corrobora para o questionamento dessa divisão tradicional das orações coordenadas e a subordinadas apresentando a discussão sobre esses conceitos. Num primeiro momento, o autor questiona as definições mais tradicionais sobre as relações de dependência ou independência entre as sentenças e propõe que essa divisão seja revista, observando essas relações em um *continuum* e assim se procuraria observar o que as aproxima e as distancia nesses processos.

Salienta Fávero (2000) que os mecanismos de estruturação e compreensão de textos ocorrem por meio da coesão e da coerência. A autora destaca que o sistema linguístico está organizado nos níveis semânticos, léxico-gramatical e o fonológico-ortográfico, e que “os significados estão codificados como formas e estas, realizadas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico” (p. 9).

Propõe três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial. A referencial, que seriam os elementos que não têm um valor semântico em si mesmo, mas refere-se algo necessário à sua compreensão. Essa conexão pode ser conseguida por meio da substituição e pela reiteração. Enquanto que a recorrencial seria o meio para articular uma nova informação à outra apresentada anteriormente. Podendo acontecer por meio da recorrência de termos, paralelismo, paráfrase, recursos fonológicos, segmentais e suprasegmentais. Sua função é fazer o texto progredir, garantir o fluxo informacional. E, a sequencial também tem como função levar o texto a “caminhar”, progredir, mas diferentemente da recorrencial não retoma itens, sentenças ou estruturas. Temos a sequenciação temporal e por conexão (FÁVERO, 2000).

Favero salienta, contudo, como Koch (2001) e Antunes (2005), que devemos compreender a sequenciação por conexão observando que em qualquer texto “tudo está relacionado; um enunciado está subordinado a outro na medida em que não só se

compreende por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais. Essa interdependência semântica e/ou pragmática é expressa por *operadores do tipo lógico, operadores discursivos e pausas*” (KOCH, 2002, p. 35).

Os operadores lógicos estabelecem relações entre duas proposições e os discursivos estruturam, por meio de encadeamentos, os enunciados nos textos, apontando uma direção argumentativa. Assim, os operadores lógicos estabelecem conexões por relações de disjunção (combina asserções através do elemento coesivo ou, que pode assumir o sentido de inclusão ou exclusão), condicionalidade (em que se estabelece uma relação de dependência entre os enunciados anteriores e posteriores, podendo ser factual ou real, não factual ou hipotética ou contrafactual ou irreal), casualidade (relação de causa e consequência), mediação (apresenta-se duas proposições e uma delas apresenta um meio para se atingir um fim específico, complementação, restrição ou delimitação). E, os operadores do discurso são de conjunção, disjunção e contração.

Travaglia (2013), ao abordar a coesão, apresenta os elementos por meio das relações que as orações estabelecem e o modo como se estruturam para veicular o sentido pretendido pelo enunciador. Quanto às formas de relação sequencial, Travaglia (2013) apresenta: a oposição e a contração; adição, adjunção, soma de ideias; alternância; causa, razão, motivo/consequência; finalidade. Quando fala em oposição e contração se refere às orações adversativas e as concessivas. A adição, adjunção, soma de ideias seriam as orações classificadas como aditivas. Referente à alternância seriam as orações alternativas e causa, razão, motivo/consequência seriam as orações chamadas explicativas, causais, condicionais, finais e suas respectivas conjunções/conectores. Já a finalidade estaria presente nas orações subordinadas adverbiais finais.

Em cada uma dessas relações o professor deve privilegiar o trabalho pautado na observação e compreensão do funcionamento das conexões estabelecidas e não da mera classificação desses elos (TRAVAGLIA, 2013).

Assim, para Koch (2001) há divisão em coesão referencial e sequencial. A referencial faria o nexo entre as orações por meio elementos gramaticais que retomam

itens que já foram ditos no texto, o que leva a construção e entendimento desse e a sequencial seriam as relações entre Orações.

Ao explicar sobre a coesão e como ela é estabelecida, Travaglia (2013) propõe ao professor trabalhar as questões gramaticais por meio de exercícios das mais variadas abordagens, que permitam desenvolver a consciência linguística dos alunos para que consiga ter autonomia para escrever e ler os mais variados textos.

Portanto, a conexão referencial seria aquela realizada mais especificamente por elementos semânticos e a coesão sequencial a realizada por elementos conectivos. Marcuschi (2008) retoma as colocações de Koch (2001) sobre Halliday e Hasan (1976 apud Koch 2011), distinguindo os cinco mecanismos de coesão: referência, substituição, elipse, conjunção, coesão lexical, entretanto opta pela divisão em referencial e sequencial como definida por Koch (2001).

O autor analisa de forma mais específica cada uma das formas de coesão e conclui que a escola se ocupa de forma mais ostensiva da referência sequencial, tendo como principal objetivo o estudo dos conectivos. Contudo, esses elementos coesivos deveriam ser analisados dentro da semântica da sintaxe textual, o que levaria a observar como as pessoas usam mecanismos formais para transmitir conhecimentos e sentidos por meio de recursos linguísticos.

A partir dessas contribuições teóricas, podemos compreender que as conjunções devem ser ensinadas não apenas pela função de unir termos de uma oração ou Orações. Devemos focar na ligação entre períodos, parágrafos ou entre partes mais extensas do texto, para que os alunos consigam utilizar esses elementos de coesão adequadamente para expressar o valor semântico que desejam em seus textos.

Devemos mostrar aos nossos alunos que as conjunções têm a função de indicar a orientação discursivo-argumentativa que eles desejam dar aos seus textos. Compreendemos, desse modo, que a SD não deve, por exemplo, explicar para o aluno que o “mas” é uma conjunção coordenada adversativa, apenas, mas levá-lo a perceber que é um elemento coesivo que traz para o enunciado uma posição contrária a que estava sendo proposta, apresentada.

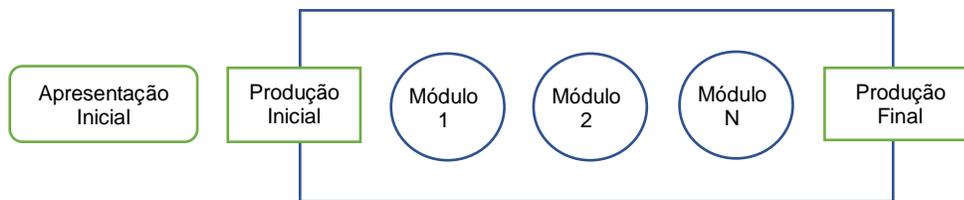
No próximo capítulo, passamos à apresentação da Sequência Didática, que foi elaborada a partir dos autores acima discutidos.

#### 4 Uma sequência didática para o trabalho com os conectivos

Para desenvolver a consciência dos alunos quanto ao uso dos conectivos, compreendendo-os como importantes elementos para a progressão textual, que permitem o encadeamento dos enunciados por meio de relações semânticas e discursivas, propomos uma sequência didática (SD) como meio para essa aprendizagem.

Mediante esta proposta, segundo Schneuwly e Dolz (2004), a SD é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. Segundo os autores, a SD apresenta a seguinte estrutura (Figura 18).

**Figura 18.** Esquema da sequência didática



**Fonte:** Schneuwly e Dolz (2004, p.84)

Nesse esquema, a apresentação é o movimento em que o professor expõe de maneira detalhada o motivo para o desenvolvimento e os objetivos que se espera alcançar. Schneuwly e Dolz (2004, p.84) mencionam que a apresentação inicial é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”.

Após a apresentação, passa-se à primeira produção textual que tem como objetivo revelar ao professor e aos próprios alunos as representações que os estudantes têm sobre o tema e o conteúdo trabalhado. Essa atividade tem a função reguladora da sequência didática, pois apresenta o que os discentes sabem e os conscientiza dos problemas que precisam ser solucionados. Portanto, a produção textual, nessa fase, não é mensurada, mas tem a função de apresentar possíveis dificuldades dos alunos para que o professor possa refinar, modular e adaptar a SD de maneira a atender às reais necessidades da turma com que se está trabalhando.

Em seguida, passa-se para a atividade com módulos (atividades didáticas específicas). É nesse momento que serão trabalhados os problemas que foram averiguados com a produção inicial a fim de instrumentalizar os estudantes para que essas dificuldades sejam superadas. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.93) “a modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e descoberta”.

Por fim, a SD tem uma produção final, que deu dá ao estudante a possibilidade de aplicar o que aprendeu nos módulos e ao professor os elementos para a avaliação do que foi trabalhado.

Abaixo, apresentamos a SD elaborada:

#### 4.1 Uma Sequência Didática para o trabalho com as conjunções

A presente SD foi elaborada para o 6º ano do Ensino Fundamental II, a partir dos resultados que os alunos apresentaram na produção inicial diagnóstica, e tem como objetivo auxiliar os estudantes na compreensão da importância desses elementos coesivos na construção dos seus textos.

<b>Número de aulas</b>
<b>8</b>
<b>Módulos</b>
<b>4</b>

<b>Módulo 1</b>
<p><b>Aulas 1 e 2</b></p> <p>Apresentação das conjunções que os alunos utilizaram na produção inicial, dentro de contextos comunicativos de quadrinhos e fábulas, que fazem parte da tipologia narrar. Esses gêneros textuais atendem às solicitações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.</p>
<b>Objetivos</b>

- Utilizar as conjunções que os alunos utilizaram na avaliação diagnóstica para ampliar os conhecimentos deles sobre esses elementos coesivos;
- Levantar com o professor os sentidos que essas conjunções produzem nos textos que estão sendo lidos e utilizar essa compreensão para completar pequenos períodos.

## Desenvolvimento

### Texto 1



Fonte: [www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda](http://www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda)

### Questionamentos:

1) Quem são as personagens? Onde elas estão?

Mafalda e Filipe. As personagens estão num espaço ao ar livre, que nos parece ser a rua, pois há uma calçada, casas ao fundo e há nuvens.

---



---

2) Sobre o que elas estão conversando?

Sobre o desarmamento dos russos e dos americanos.

---



---

3) No primeiro quadrinho da tirinha a personagem Felipe fala: “Se os americanos e os russos estão dizendo que querem o desarmamento, acho que é porque eles querem mesmo”. Qual palavra na frase acima estabelece uma relação de condição? E qual palavra que explica o motivo, a razão?

A palavra que estabelece uma relação de condição é o “se”. E a palavra que introduz o motivo, a razão é o “porque”.

---



---



---

## Texto 2



Fonte: [www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda](http://www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda)

### Questionamentos:

1) Quem são as personagens? Onde elas estão?

As personagens são Mafalda e Susanita. Elas parecem estar na sala.

---



---

2) O que elas estão fazendo?

Assistindo TV.

---

---

3) No quarto quadrinho, a personagem Susanita, diz: “E só consegue fazer pulôvores”. Qual palavra traz para a frase o sentido de coisas opostas, que sinaliza que um argumento contrário será apresentado?

A palavra é o conectivo “e”. O “e” nesse enunciado não está sendo usado no seu sentido prototípico. Nesse exemplo vemos que o conectivo “e” marca uma relação menos neutra entre os segmentos “Minha mãe se mata fazendo tricô” e “Só consegue fazer pulôveres”, ou seja, uma relação de contraste.

---

---

---

4) No último quadrinho, Susanita expressa-se: “Isto é um absurdo. Minha mãe se mata fazendo tricô e só consegue fazer pulôvores”. Por que Susanita está tão desapontada?

A palavra é a conjunção “e”, que nesse contexto tem o sentido de uma adversativa, mostrando o desapontamento de Susanita. Ela fica desapontada, porque a mãe dela faz tricô como a personagem da TV. Entretanto, os resultados são diferentes: sua mãe só consegue como resultado pulôvores, enquanto que a personagem conseguiu um bebê.

---

---

---

---

---

### Texto 3

Um cordeiro estava bebendo água num riacho. O terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte. Quando ele levantou a cabeça, avistou um lobo, também bebendo da água.

- Como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo - disse o lobo, que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome.

- Senhor - respondeu o cordeiro - não precisa ficar com raiva **pois** eu não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais abaixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando.

- Você agita a água - continuou o lobo ameaçador – **além disso** sei que você andou falando mal de mim no ano passado.

- Não pode - respondeu o cordeiro - no ano passado eu ainda não tinha nascido. O lobo pensou um pouco e disse:

- Se não foi você foi seu irmão, o que dá no mesmo.

- Eu não tenho irmão - disse o cordeiro - sou filho único.

- Alguém que você conhece, algum outro cordeiro, um pastor **ou** um dos cães que cuidam do rebanho, e é preciso que eu me vingue. Então ali, dentro do riacho, no fundo da floresta, o lobo saltou sobre o cordeiro, agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado.

MORAL: A razão do mais forte é sempre a melhor

Jean de La Fontaine ([https://www.pensador.com/contos\\_e\\_fabulas/](https://www.pensador.com/contos_e_fabulas/))

Após a leitura da fábula acima, responda:

1) Qual das palavras grifadas no texto traz a ideia de explicação?

A palavra que tem o sentido explicativo é “pois”.

---

2) Quais palavras que estão em negrito no texto trazem a ideia de adição, soma?

A expressão “além disso” é que tem o sentido de soma, de acréscimo.

---

- 3) Qual das palavras que estão em destaque permite ao leão sugerir uma escolha ao cordeiro?

A conjunção “ou” estabelece a relação de escolha.

---

- 4) “Senhor - respondeu o cordeiro - não precisa ficar com raiva **pois** eu não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais abaixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando”.

Reescreva o trecho acima substituindo a palavra em negrito por uma das que estão abaixo, sem mudar o sentido do que está sendo dito.

Mas - Entretanto - Ou - Porque - Contudo - além disso - E - Que
---

“Senhor- respondeu o cordeiro- não precisa ficar com raiva porque não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais baixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando.”

---



---



---



---

### Orientações ao Professor:

Professor, após a leitura do 1º quadrinho, Texto 1, seria bom explicar aos alunos que Rússia e Estados Unidos, no tempo apresentado pelo quadrinho, eram países que lutavam pela hegemonia mundial. Nessa atividade, espera-se que o aluno perceba que o valor semântico da conjunção “e” é de adição, sendo as relações simétricas, podendo facilmente os dois elementos trocarem de posição, sem que haja mudança no sentido do que foi enunciado. E que o “porque” tem seu sentido condicionado pelo “se”, o que faz com que o que foi dito pelo garoto não seja uma explicação verdadeira, que permite que seu interlocutor tenha dúvidas ou, nesse caso, utilize a ironia.

No 2º quadrinho, Texto 2, os alunos devem perceber que o conectivo “e” não tem valor de soma, mas adversativo. Ele traz o sentido de negação da primeira oração. Ou seja, a personagem diz que embora a mãe “se mate” fazendo tricô, ainda assim só faz pulôvores. O “e” marca uma restrição ao que foi dito antes, uma contraposição. Assim, eles podem compreender que o “e” tem nesse contexto o sentido de oposição, mostrando que a mãe mesmo tricotando como a personagem da TV não é capaz de como essa fazer bebês. Assim, não é possível inverter a ordem em que foi utilizado, pois marca a sequência em que os eventos ocorreram, dando progressão temática, marcando a passagem de uma das personagens para outra.

Quanto ao conectivo “mas”, os alunos devem compreender que essa conjunção evidencia uma relação de adversidade, ou seja, o segundo seguimento será de algum modo diferente do primeiro, especificando assim uma desigualdade. Embora ambas façam tricô os resultados são diferentes: a personagem da TV consegue fazer bebês, enquanto que a mãe de Susanita só pulôvores.

<b>Módulo 2</b>
<b>Aulas 3 e 4</b>
Trabalho com as relações semânticas sinalizadas pelas conjunções.
<b>Objetivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender como o uso das conjunções indica um caminho para compreender a posição argumentativa adotada nos textos, observando-se os períodos em que são utilizadas.</li> </ul>
<b>O que os alunos aprenderão nas aulas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar as conjunções que foram utilizadas no módulo 1 e levantar com o professor os sentidos que essas conjunções produzem no texto “Lado a lado com os dinos”.</li> <li>• Utilizar o conhecimento adquirido para completar pequenos períodos propostos.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>

## Texto 1

### Lado a lado com os dinos

Você sabe dizer que animais conviveram com os dinossauros na pré-história?

Quando se fala em pré-história, aposto que o que logo vem à sua cabeça são dinossauros. Acertei? Pois faz sentido – esses répteis viveram entre 230 e 66 milhões de anos atrás e realmente dominavam o planeta. Mas a leitora Vivian Gabrielle levantou uma questão interessante sobre a famosa era dos dinossauros: que outros bichos viveram nesse período?

“A partir do final do período Triássico, mais especificamente em torno de 210 milhões de anos atrás, os dinossauros se tornaram os vertebrados dominantes dos ambientes terrestres, tanto em número como em diversidade”, reforça o paleontólogo Alexander Kellner, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mas eles não viviam sozinhos! Ao contrário, dividiam o planeta com vários outros grupos de vertebrados, além de invertebrados e plantas.

“Nos mares, por exemplo, os grupos dominantes eram os ictiossauros e os plesiossauros – répteis bem adaptados para uma atividade aquática que os dinossauros conhecidos até o momento nunca desenvolveram”, conta Alexander. “Apesar da existência de aves (que são dinossauros modificados) surgidas há pelo menos 160 milhões de anos, o domínio amplo do céu era dos pterossauros, um grupo de répteis alados que foi o primeiro a desenvolver o voo ativo”.

Na terra firme, outros animais conviveram com os dinossauros. Havia espécies de mamíferos, geralmente de pequeno porte, que não ameaçavam a realeza dos dinos, e também crocodilomorfos, répteis que podiam inclusive ocupar o lugar de principais predadores em algumas regiões do planeta, como o Brasil.

Os dinossauros, portanto, não ocuparam a Terra pré-histórica sozinhos. Mas que reinavam soberanos, disso ninguém duvida! (Blog do Rex - <http://chc.cienciahoje.uol.com.br>)

Após a leitura do texto “Lado a lado com os dinos”, releia o trecho abaixo:

1- Qual o sentido da palavra “pois” no trecho “Quando se fala em pré-história, aposto que o que logo vem à sua cabeça são dinossauros. Acertei? **Pois** faz sentido – esses répteis viveram entre 230 e 66 milhões de anos atrás e realmente dominavam o planeta”.

O “pois”, nesse trecho, tem o sentido conclusivo.

---



---



---



---



---

2- Ao ler apenas o trecho acima, a conjunção “pois” nos permite pensar que:

- a) O enunciador concorda com o que os leitores pensaram ao ouvirem sobre “pré-história”. (x)
- b) O enunciador não concorda com o leitor e apresenta os motivos para isso;
- c) A palavra “pois” não poderia ter sido usada, porque o sentido pretendido pelo enunciador era explicação.
- d) A palavra “pois” poderia ser substituída pela palavra “apesar de”.

3- Agora leia novamente o trecho abaixo:

“Quando se fala em pré-história, aposto que o que logo vem à sua cabeça são dinossauros. Acertei? **Pois** faz sentido – esses répteis viveram entre 230 e 66 milhões de anos atrás e realmente dominavam o planeta. **Mas** a leitora Vivian Gabrielle levantou uma questão interessante sobre a famosa era dos dinossauros: que outros bichos viveram nesse período?”

- a) Após ler o trecho acima, podemos dizer que a palavra “pois” traz uma ideia de concordância do autor sobre o que vem à cabeça do leitor quando houve a palavra “pré-história”?

Sim, porque o autor lembra ao leitor que esses animais eram os que dominavam o ambiente. E, por isso marcaram a época apresentada no texto, fazendo com que os demais animais fossem esquecidos.

---



---



---

b) Que palavra nos mostra que o autor não falará sobre os dinossauros como pensamos num primeiro momento?

A conjunção adversativa “mas”.

---



---



---

c) Quando lemos o trecho “**Apesar da existência** de aves (que são dinossauros modificados) surgidas há pelo menos 160 milhões de anos, o domínio amplo do céu era dos pterossauros, um grupo de répteis alados que foi o primeiro a desenvolver o voo ativo”.

A expressão “**Apesar da existência**” nos permite compreender o que sobre as aves naquela época?

Mostrar que embora houvesse aves (que hoje são os animais que dominam os céus), não era o que acontecia naquela época, as aves eram personagens secundários, pois os pterossauros dominavam os céus.

---



---



---

d) Na última frase do texto o autor coloca uma conclusão a que chegou quanto aos dinossauros. Você pode dizer qual é essa conclusão? Qual palavra que inicia essa conclusão?

A palavra que inicia uma conclusão é a conjunção “portanto”. Permitindo ao leitor compreender que não eram apenas os dinossauros na pré-história, mas que havia outros animais.

---

---

---

e) “Os dinossauros, **portanto**, não ocuparam a Terra pré-histórica sozinhos. **Mas** que reinavam soberanos, disso ninguém duvida!”

Reescreva a frase acima substituindo as palavras grifadas por outras que estão no quadro abaixo sem mudar o sentido do texto.

Assim – Logo – Contudo – Entretanto – Porque – Pois – E – Ou – Porém
---

Os dinossauros, assim, não ocuparam a Terra pré-histórica sozinhos. Entretanto, que reinavam soberanos, disso ninguém dúvida. Ou ainda poderiam ser utilizadas as conjunções “contudo” e “porém”.

---

---

---

### Orientações ao professor:

Professor, espera-se que o aluno compreenda que o autor, ao utilizar a conjunção “pois”, no Texto 1, no primeiro parágrafo, está concluindo uma ideia que foi expressa. No caso do texto está concordando, reforçando com a própria afirmação feita por ele mesmo e que esse pensamento foi positivo, correto. Deve perceber também que a conjunção “mas”, do mesmo parágrafo, marca uma relação de desigualdade entre o que foi dito anteriormente o que é expresso após a conjunção. E que o “mas”, nesse caso, indica uma eliminação do que foi dito antes e que havia sido reforçado pela palavra “pois”.

Por fim, devem compreender que a expressão “apesar da” (ainda Texto 1 e primeiro parágrafo) marca uma relação de oposição, mas que há uma concessão, ou

seja, que mesmo sendo as aves os animais que voam hoje por excelência naquela época havia um outro animal que dominava o espaço celeste.

<b>Módulo 3</b>
<b>Aulas 5 e 6</b>
Trabalhar as relações semânticas sinalizadas pelas conjunções, por meio da inversão de períodos.
<b>Objetivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que a ordem em que as conjunções aparecem no texto são parte da escolha que o enunciador faz para apresentar um ponto de vista determinado, sobre algo específico.</li> </ul>

<b>O que os alunos aprenderão nas aulas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar as conjunções que já conhecem em diversos contextos comunicativos (quadrinhos, contos, poemas, notícias e fábulas) e levantar com o professor os sentidos que essas conjunções produzem nos textos que estão sendo lidos e estudados;</li> <li>• Utilizar o conhecimento adquirido para reescrever períodos mantendo o sentido pretendido pelo enunciador.</li> </ul>

<b>Desenvolvimento</b>
------------------------

### **Texto 1**

Depois de chegar da escola, Laura chamou o pai e perguntou:

- As princesas soltam pum?
- Por que você quer saber disso? – perguntou o pai curioso.
- É que na escola rolou uma briga ... Mas antes de contar o que aconteceu, quero que você responda minha pergunta.
- Acho que sim, as princesas soltam pum – respondeu o pai com muita delicadeza.
- Não pode ser pai, na escola a discussão era sobre isso. O Marcelo falou para as meninas que a Cinderela era uma peidona. As meninas todas falaram que era

impossível, que nenhuma princesa no mundo solta pum. Mas desconfiei que o Marcelo tivesse razão.

Mas pai, como você sabe que elas soltam pum?

O pai que amava livros e boas histórias, assim como a filha, se levantou, foi até a biblioteca, olhou para Laura e fez um gesto com o dedo indicador na boca. Era para eles ficarem em silêncio. Depois de um tempo, o pai encontrou um livro que parecia ter mais de duzentos anos.

- O que é isso pai?

O pai fez cara de mistério, levou a filha até seu escritório, trancou a porta e disse baixinho, quase sussurrando:

- Este é o livro secreto das princesas... (<http://www.ilan.com.br>)

1) Reescreva os trechos abaixo iniciando-os com as palavras indicadas:

a) “ Depois de chegar da escola, Laura chamou o pai e perguntou:

- As princesas soltam pum?

- Por que você quer saber disso? – perguntou o pai curioso.

- É que na escola rolou uma briga ... **Mas antes de contar o que aconteceu, quero que você responda minha pergunta.”**

Contudo **antes de contar o que aconteceu, quero que você responda a minha pergunta.**

**Ou ainda:**

Contudo, **antes de contar sobre a briga que rolara na escola, Laura disse:**

**- Quero que você responda a uma pergunta.**

---



---



---



---

b) “Não pode ser, pai, na escola a discussão foi sobre isso. O Marcelo falou para as meninas que a Cinderela era uma peidona. As meninas todas falaram que isso era

impossível, que nenhuma princesa no mundo solta pum. Mas desconfiei que o Marcelo tivesse razão.”

Apesar da discussão **desconfiei que o Marcelo tivesse razão.**

---



---



---

Que mudanças você observou na reescrita dos enunciados? Explique.

---



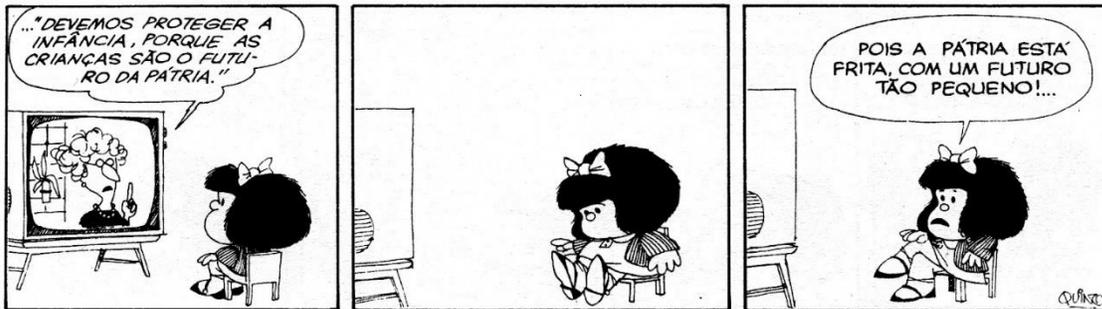
---



---

## Texto 2

Leia o quadrinho



Fonte: [www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda](http://www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda)

1) Reescreva a fala da apresentadora no primeiro quadrinho iniciando-os com as palavras indicadas abaixo

Pois **sendo as crianças o futuro da pátria devemos proteger a infância.**

Como **as crianças são o futuro da pátria devemos proteger a infância.**

---



---

---



---

Que mudanças você observou na reescrita do enunciado? Explique.

Foi necessário que outras palavras fossem acrescentadas ao enunciado para que o sentido não se modificasse. Entretanto, é importante frisar que a conjunção “Contudo” não pode iniciar uma oração sem que algo tenha sido dito antes.

---



---



---

### Texto 3

Leia o quadrinho



Fonte: [www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda](http://www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda)

1) Inicie a fala da mãe da Mafalda no segundo quadrinho com as palavras indicadas:

Entretanto a velhice é uma questão de manter o espírito jovem, Mafalda.

---



---



---



---

Que mudanças você observou na reescrita do enunciado? Explique.

O sujeito que estava iniciando a oração (Mafalda) teve que ser trocado de posição, aparecendo no final da frase e a palavra velhice teve que ser acrescentada ao enunciado.

---

---

#### **Texto 4**

1) Leia o poema abaixo

Cecília Meireles

“Ou Isto ou Aquilo”

Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares!

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se isto ou aquilo. (<http://www.jornaldepoesia.jor.br>)

1) Sobre o que o poema fala?

Sobre fazer escolhas, sobre a impossibilidade de se termos tudo o que desejamos.

---



---



---

2) Que palavra é usada para que o leitor entenda que deve sempre fazer escolhas?

A conjunção “ou”.

---



---

3) Leia os versos abaixo e os reescreva com a palavra solicitada:

“Não sei se brinco, não sei se estudo  
Se saio correndo ou fico tranquilo”

Nem brinco nem estudo

Nem saio correndo nem fico tranquilo.

---



---



---

Que mudanças você observou na reescrita dos enunciados? Explique.

Que ao usar o elemento coesivo “nem”, a frase perde o sentido de escolha e passa a sinalizar uma soma de negações.

---

---

---

4) Leia os versos abaixo

“Ou se tem chuva e não se tem sol  
Ou se tem sol e não se tem chuva”

a) A palavra “ou”, em negrito, foi usada para indicar:

- a) Que a gente só pode ter sol ou só pode ter chuva. (x)
- b) Que a gente pode ter chuva e sol ao mesmo tempo.

5) Imagine que você é Cecília Meireles. Escreva dois versos, como no poema acima, que mostre uma escolha que você tem que fazer.

Possibilidade de resposta: “Não sei se estudo ou estudo ou brinco/ se estudar passo na prova, se brincar alcanço a felicidade.”

---

---

---

### **Orientações ao professor:**

Professor, espera-se que os alunos sejam capazes de compreender que ao iniciar os períodos, no exercício 1, com outras conjunções, tem-se a necessidade de uma reorganização do enunciado, que há uma mudança no sentido pretendido. Assim, eles poderão perceber que as conjunções são escolhidas de acordo com o que o enunciador deseja dizer. No Texto 4, eles devem compreender que a conjunção “ou” marca alternância e exclusão ao mesmo tempo no poema. Ao optar por uma das coisas o leitor terá que abrir mão de outra.

<b>Módulo 4</b>
<b>Aula 7</b> Trabalho com as conjunções aprendidas dentro de contextos comunicativos.
<b>Objetivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as conjunções que aprenderam nas aulas anteriores para a construção de sentidos dentro de contextos comunicativos específicos.</li> </ul>
<b>O que os alunos aprenderão na aula</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar o conhecimento adquirido para completar pequenos períodos propostos.</li> </ul>

### Texto 1

#### Bruxas não existem (Moacyr Scliar)

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim da nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de “bruxa”.

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando “bruxa, bruxa! ”.

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

- Vamos logo – gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último. E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria. Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

- Está quebrada – disse por fim- mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim. Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, mobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. “Chame a ambulância”, disse a mulher à minha mãe. Sorriu. Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio. (<https://novaescola.org.br>).

1- Leia o texto acima. Depois faça o que é solicitado:

a) Copie abaixo um trecho que tenha o sentido de oposição.

“Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.” A conjunção “mas” nesse contexto comunicativo tem o sentido de oposição, sendo utilizado para mostrar a mudança do sentimento de Ana Custódio. Primeiro ela sente raiva, entretanto ela se compadece da dor do menino e muda sua expressão, resolvendo ajudar o garoto.

---

---

---

---

---

b) Copie abaixo um trecho que tenha o sentido de adição, soma.

“Está quebrada – disse por fim- mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim. Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, mobilizando-me a perna.” A conjunção “e” nesse trecho marca uma relação de adição entre as ações realizadas pela personagem Ana Custódio, ou seja, ela quebrou o cabo da vassoura e os uniu ao cinto de pano para que pudesse imobilizar a perna do menino.

---

---

---

---

---

2- Leia o trecho abaixo e os reescreva com a palavra solicitada:

“Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixará aberta a janela da frente”.

Entretanto logo descobrimos o que fazer com o animal morto: jogá-lo na casa da bruxa.

---

---

---

---

3- Reescreva os trechos abaixo de acordo com o sentido solicitado:

“A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa”.

a) Com o sentido de explicação:

Porque não sabíamos o que fazer com o animal, decidimos jogá-lo na casa da bruxa.

---

---

---

---

b) Com o sentido de conclusão:

Não sabíamos o que fazer com o animal, portanto decidimos jogar na casa da bruxa.

---

---

---

---

### **Orientações ao professor:**

Professor, espera-se que os alunos sejam capazes de compreender que ao iniciar os períodos, nos exercícios 2 e 3, com outras conjunções, tem-se a necessidade de uma reorganização do enunciado, que há uma mudança no sentido pretendido. Assim, eles poderão perceber que as conjunções são escolhidas de acordo com o que o enunciador deseja dizer.

<b>Produção Final</b>
<b>Aula 8</b>
Ler o texto “Casa de Vô” de Beatriz Vichessi e contar uma história.

Leia o texto abaixo:

Todo avô toma remédio, usa dentadura e tira soneca depois do almoço. O meu, não. Não toma pílula nem xarope. E, à tarde, fica acordado brincando comigo. Dentadura? Isso ele usa. Mas, de resto, é diferente.

Minha avó também não é igual às outras. Enquanto toda avó borda e faz bolo de chocolate, ela só costura para fazer remendos nas roupas e só cozinha no fim de semana. E quase nunca está em casa. De calça comprida (enquanto todas as avós do mundo usam saia), sai cedinho para trabalhar e nos deixa sozinhos.

Daí o guarda-roupa dela vira elevador. Basta eu entrar e me sentar nas caixas de sapatos para vovô encostar as portas e, como ascensorista, anunciar:

- Primeiro andar! Roupas e bonecas. Segundo andar! Balas de goma, móveis e crianças perdidas...

A parede da sala é transformada em galeria de arte com pinturas emolduradas em fita crepe e, o tapete, em tablado de exposição de botões raros, que jamais combinariam com qualquer roupa normal.

Ao cair da tarde, na garagem vazia, enquanto o papagaio e os cachorros conversam misturando latidos, uivos e risadas, ele espalha alguns pedacinhos de papel pelo chão. É a brincadeira do Pisei.

- Hã? Como assim?, pergunto. Essa é nova.

Vovô explica sua invenção:

- Memorize onde estão os papéis. Feche os olhos e comece a caminhar. Tente pisar em cima deles. Pode ir perguntando: “Pisei?” para facilitar. Ganha o jogo quem pisar em mais pedaços.

Eu começo.

- Pisei?, pergunto, dando o primeiro passo, apertando os olhos.

- Não!

- Pisei?, insisto mais uma vez, depois de caminhar um tiquinho.

- Não!

Ouçõ um barulho de chaves. Vovó chega, cansada do trabalho. Diz “Oi”. Sei que é para mim, mas não posso abrir os olhos para responder. É quebra de regra.

- Tudo bem, vó? Quer brincar de Pisei?, convindo.

- Agora, não, minha riqueza. Vovó vai descansar.

Vovô continua a me guiar, já sentado na cadeira de praia, lendo o jornal. Não vi, mas escutei o barulho dela sendo armada e das folhas nas mãos dele.

Sigo.

- Pisei?

- Pisei?

- Pisei?

E nada.

Sinto meus pés tropeçarem em algo. Abro os olhos. Vovô, a minha frente, de braços abertos, pronto para um abraço de vitória.

- Mas eu não pisei em nenhum papelzinho, vô, digo, meio desanimada, mas já engalfinhada e feliz, nos braços dele.

- O vento foi levando tudo para o cantinho do portão, ele explica, sorrindo.

- E por que o senhor não me avisou? A gente poderia ter colocado os pedacinhos no chão e recomeçado...

- Por que eu queria que a brincadeira terminasse com você perto de mim.

<https://novaescola.org.br>.

1- Após a leitura, conte abaixo uma história sua ou com sua avó ou avô ou uma pessoa mais velha e querida para você.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Orientações ao professor:**

Professor, primeiramente, peça aos alunos que leiam o texto sozinhos. Combine com eles um tempo (mais ou menos 20 minutos). Ao dar o tempo combinado, explique aos alunos que vocês farão uma leitura compartilhada e que se tiverem dúvida sobre alguma palavra podem perguntar ao final da leitura. Quando terminar a leitura, pergunte para a sala se houve alguma palavra desconhecida ou algum trecho que tiveram dificuldade para compreender. Depois, junto com os alunos, recontem a história oralmente, mostrando assim a sequência cronológica da história, o que também os fará perceber que precisam de palavras que façam a conexão entre frases, dessas com os parágrafos e dessas com o texto, para que eles consigam compreender que há uma unidade no texto conseguida pelas conexões que são estabelecidas. Passe então a

questionar a classe sobre a relação que eles têm com pessoas mais velhas, se eles ainda têm avôs, se gostam de estar com eles, se lembram de brincadeira, passeios que fizeram juntos, quais as melhores lembranças que têm dessas pessoas. Por fim, peça aos alunos que escrevam uma história com seus avôs ou alguém mais velho que eles gostam.

Essa SD trabalha as conjunções por meio de contextos comunicativos, levando o aluno a compreender que cada elemento coesivo carrega um sentido, permitindo ao enunciador apresentar seu ponto de vista aos leitores. Além disso, desenvolve no estudante uma atitude reflexiva sobre a língua e sobre as conjunções, auxiliando-o no desenvolvimento da habilidade escrita.

Por isso, pensando nos alunos que ainda não desenvolveram plenamente as habilidades de escrita e de leitura (ainda não alfabetizados plenamente), apresentamos abaixo um modelo das atividades que foram adaptadas da SD para esses alunos. Esse trabalho de adaptação curricular teve a ajuda da professora da Sala de Recursos<sup>23</sup>.

Modelo de Atividade da SD adaptada para alunos com dificuldades de leitura e escrita

### TEXTO 1



Fonte: [www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda](http://www.google.com.br/search?q=quadrinhos+mafalda)

<sup>23</sup> Sala de Recursos é uma sala de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas públicas, implementando uma política pública de atendimento em período contrário ao que está matriculado. Sob responsabilidade do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), que visa a criação de um sistema de apoio, oferece reais oportunidades de inclusão, tornando a sociedade mais equânime, menos segregatória e mais democrática.

**QUESTIONAMENTOS:**

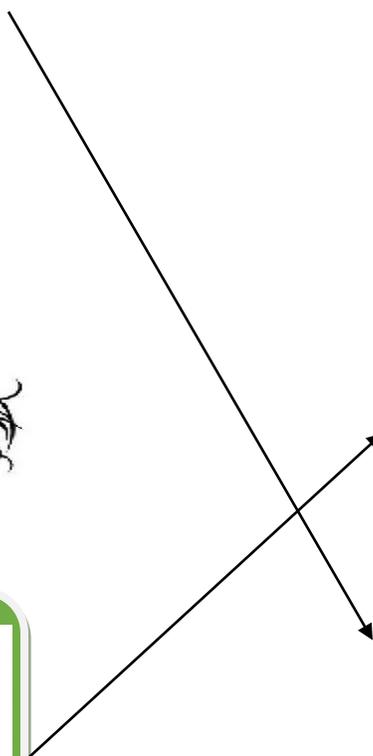
1) QUEM SÃO AS PERSONAGENS? ONDE ELAS ESTÃO? CIRCULE AS IMAGENS CORRETAS. LIGUE DEPOIS A IMAGEM A PALAVRA QUE NOMEIA CADA UMA.



MULHER

MENINO

MENINA



2) ONDE AS PERSONAGENS ESTÃO?



RUA



PARQUE

3) NO PRIMEIRO QUADRINHO DA TIRINHA A PERSONAGEM FELIPE FALA: “SE OS AMERICANOS E OS RUSSOS ESTÃO DIZENDO QUE QUEREM O DESARMAMENTO, ACHO QUE É PORQUE ELES QUEREM MESMO”. A PALAVRA “PORQUE” TEM NA FRASE ACIMA O SENTIDO DE:

EXPLICAÇÃO

OPOSIÇÃO

SOMA

### **Orientações ao professor:**

Professor, essa atividade foi elaborada para incluir os alunos que não desenvolveram plenamente as habilidades de leitura e escrita. As atividades estão com letras maiúsculas e tem imagens para facilitar a compreensão do aluno. Mas, mesmo assim, será necessário que sejam lidas as comandas para eles. Sugerimos que você mesmo o faça enquanto os outros alunos realizam as atividades ou que você faça uma dupla desse estudante com outro colega que seja capaz de auxiliá-lo.

Após a leitura coletiva da tirinha, espera-se que o aluno, na atividade 1, seja capaz de apontar Mafalda e Filipe como personagens da tirinha, bem como associá-las às palavras “MENINA” e “MENINO”, respectivamente. Para a atividade 2, espera-se que o aluno identifique o espaço como sendo uma rua e que também seja capaz de associar imagem da rua ao signo escrito “RUA”.

Por fim, na atividade 3 tem-se como objetivo levar o aluno a refletir sobre o sentido da conjunção “porque”, sendo capaz de perceber que ela carrega o sentido de explicação.

Na próxima seção, nos deteremos na análise dos resultados obtidos com a aplicação da sequência didática.

## **4.2 Análise dos resultados**

Seguindo a estrutura da SD<sup>24</sup>, a docente iniciou suas atividades com a apresentação do trabalho que seria realizado na sequência didática com os estudantes, como esse seria desenvolvido, quando tempo teria de duração. Nesse momento, explicou-se que o objetivo principal do trabalho era auxiliá-los na aprendizagem das conjunções, bem como a sua importância dentro da produção escrita e como os auxiliam para serem compreendidos por seus leitores com clareza.

Depois, foi solicitado aos discentes para realizarem a produção inicial de texto, permitindo ao docente observar o que alunos já sabiam e como utilizavam os

---

<sup>24</sup> A Sequência Didática, segundo Schneuwly e Dolz (2004) tem a seguinte estrutura: apresentação inicial, produção inicial, módulos, produção final, desse modo indo num processo do mais complexo para o mais simples e novamente para o mais complexo, levando o aluno a apropriar-se dos conteúdos trabalhados.

conectivos. A produção inicial constitui-se na elaboração de um texto narrativo, que teve como texto motivador “O dono da bola”, de Ruth Rocha, escolhido pela temática próxima da vivência dos alunos deste 6º ano, do Ensino Fundamental II.

“O dono da bola” conta em 1ª pessoa a história de um grupo de moleques pobres que se reúnem todos os dias para jogar bola. Esses meninos, entretanto, não têm uma bola, que é emprestada por Carlos Alberto, um garoto com poder aquisitivo maior. Mas o Carlos Alberto (Caloca como o chamam os garotos) só empresta a bola se os outros não contrariarem suas vontades, o que é obedecido pelos meninos por algum tempo. Entretanto, eles se rebelam contra essa “tirania” e comunicam ao pequeno ditador: o dono da bola só jogará se estiver disposto a ser tratado como os demais. Caloca não aceita essa nova configuração e se retira do grupo, passando a jogar bola sozinho. Contudo, com o passar do tempo, ele percebe que jogar sozinho é muito chato. Ele volta, pede desculpas aos colegas e pede para voltar ao grupo. Os meninos o aceitam e a partir daí nunca mais há problemas: as regras passam a ser as mesmas para todos e ninguém briga por isso.

A produção inicial contribuiu para o levantamento dos conhecimentos que os alunos têm sobre os elementos coesivos (as conjunções), apontando o que será necessário abordar na SD, por meio dos módulos de aprendizagem. O diagnóstico foi realizado com 29 alunos e no primeiro momento o professor leu o texto em voz alta, depois debateu com a turma a atitude apresentada das personagens dentro do conto “O dono da bola” e os questionou se já haviam vivido algo semelhante. Após o questionamento os alunos alternadamente recontaram a história oralmente.

Findada a fase de oralidade, o professor propôs uma produção escrita às crianças para contar uma história sobre um dia de brincadeira que tiveram com seus colegas. Para a produção, o docente fez o seguinte questionamento: qual o dia da brincadeira e como estava clima? Onde eles estavam (local)? Havia tido algum problema entre os alunos e os amigos que brincavam? Caso tivesse alguma desavença como fora resolvida?

Com a produção da história, o professor durante a análise, descartamos seis produções: cinco por serem textos ilegíveis de alunos não alfabetizados e um por ser uma cópia literal do conto apresentado. Quanto aos outros 23 textos analisados,

averiguou-se que os alunos utilizaram somente quatro conjunções na produção textual. Entre as conjunções identificou-se nos textos o “e”, “mas”, “porque” e “pois”, e as que tiveram maior incidência foram o “e” e “mas”, sendo mais recorrente o “e”.

Diante dos resultados apresentados pelos alunos nessa fase, passou-se a uma observação mais qualitativa quanto ao uso das conjunções tendo em vista o sentido dado pelos alunos no texto produzido. De posse dos textos o foco inicial, por sua maior incidência, foi o conectivo “e”. Ao analisar as redações percebeu-se que o conectivo “e” é utilizado de forma adequada dentro contexto comunicativo.

Segundo Neves (2011, p.740), os elementos coordenados por “e” podem ser simples elementos de composição (palavras que se uniram pelo “e” para formar uma palavra composta), de junção de palavras, sintagmas, orações e enunciados e dessas junções vão sendo tecidos os valores semânticos do “e”. Esses fatores podem ser observados nos trechos, a seguir, dos textos escritos pelos alunos:

(1) “Fomos jogar, estava nois la jogando volei **ai** eu fui jogar para ela com o pé meu chinelo vou **e** eu caí no chão” (aluno 1, texto 9).

(2) “Num dia ensolarado eu desci para casa da minha prima, nós estava num tédio muito grande (sem fazer nada) **ai** ela disse (...)” (aluno 2, texto 20).

(3) “(...) vamos brincar de pega a pega. **Aí** o Carlos pegou o Fernando (...)” (aluno 3, texto 15)

Nos exemplos anteriores, houve o uso do “e” para dar progressão às ideias desenvolvidas pelos os alunos, tendo o valor semântico de adição. Da mesma forma esse elemento é intercalado com o uso do “aí”, ou seja, no mesmo sentido da conjunção “e”. E, embora esse elemento não seja uma conjunção, eles são aqui apresentados, pois fogem do seu uso prototípico de advérbio de lugar, para ser utilizado como um elemento coesivo.

O mesmo elemento coesivo “e” é utilizado pelos alunos, quando esses narram várias ações no mesmo parágrafo. Essa repetição do elemento “e”, que coordenada uma multiplicidade de ações, traz o efeito de acúmulo, como podemos ver nos exemplos abaixo:

(4) “(...) fomos a casa Do José Pegamos a bola **e** Brincamos meu irmão so ficou olhando **e** chorando (...)” (aluno 5, texto 8).

(5) “(...) **e** tinha gente jogando esperamos **e** eu **e** o João Brigamos **e** discutindo na quadra” (aluno 5, texto 8).

(6) “um dia eu **e** meu primo que se chama Kevin fomos no campinho jogar bola **e** estava lotado de gente jogando **e** agente foi jogar (...)” (aluno 4, texto 12).

(7) “tinha uns meninos muito irritantes **e** não queriam deixar nós jogarmos **e** ficavam pegando a bola toda hora **ai** nos começamos a correr atrás (...)” (aluno 6, texto 14)

Observa-se nos trechos do aluno 6 que, juntamente com o “e”, há o “ai” que traz uma informação acrescida de continuidade, adição e ligação. Outro exemplo dessa ligação, adição e continuidade pode ser visto no exemplo:

(8) “ Fomos jogar, estava nois la jogando volei **ai** eu fui joagar para ela com o pé...” (aluno 1, texto 9)

Já no exemplo abaixo o “e” funciona como um elemento de contraste:

(9) “Um dia eu Gabriel fui jogar futebol com meus amigos, izaque, jao Pedro e Guilherme. **E** aconteceu uma confusão e o meu amigo izaque foi em Bora e a única Bola oficial era a dele então Pegamos a Bola e íamos coremo fazendo ele de Bobo” (texto XVII).

Percebemos o contraste na frase: “Um dia eu Gabriel fui jogar com meus amigos, izaque, jao Pedro e Guilherme. **E** aconteceu...” nesse exemplo percebemos que o estudante expõe uma situação tranquila, que logo em seguida é modificada com a introdução do conectivo “e” podendo essa conjunção ser substituída pelo “mas”, ou “entretanto”. Pois esse conector introduz o problema: a confusão durante o jogo que acontecia tranquilamente.

Já o conectivo “mas”, segundo Neves (2011 p.755) marca uma relação de desigualdade entre os elementos coordenados. Os elementos coordenados por “mas” podem ser sintagmas, orações e enunciados. No exemplo 10 percebe-se que o “mas” é

usado com o valor de contraste, ou seja, há o valor negativo – os meninos que “zoam, tiram sarro” e o positivo – outro menino que o avisa, conta o que acontece.

(10) “(...) e chegou dez menino e vinha um atrás os dez mezuaro **mais** o muleque que chegol atrás medisse (...)” (aluno 7, texto 4)

No exemplo abaixo, percebemos que além do valor de contraste há também uma gradação: fizeram o time, estava equilibrado e então começa a briga. Há por parte do estudante uma tentativa de levar o leitor a perceber que a confusão não era esperada, gerar uma expectativa que o “mas” romperá.

(11) “(...) a proxima aula era vaga fizemos deixamos o time equilibrado ai fomos para quadra **mais** no meio do tempo começou a briga (...)” (aluno 8, texto 3)

Outro ponto que chama atenção é que a ideia de oposição (mas) estava clara para o aluno, contudo a forma escrita apresentou um equívoco de escrita, que utilizou a palavra “mais” no lugar do conectivo “mas”.

Na sequência, as conjunções “pois” e “porque” aparecem no texto tendo o sentido explicativo (numa relação de causa e consequência), que pode ser visto nos exemplos dos alunos.

(12) “(...) **porque** nós íamos brincar depois, **pois** e se eu levar você fica sem patinar (...)” (aluno 9, texto 2).

E ainda:

(13) “Em Um Dia de Escola nós, do 6º B, estávamos indo para a quadra **pois** nós teríamos aula de Educação Física”. (aluno 10, texto 14).

Podemos compreender que o “pois” nos exemplos acima serve para introduzir uma explicação. No primeiro, o motivo do estudante não levar o brinquedo: o outro não

poderia mais patinar e no segundo o motivo para estarem indo para a quadra: eles iriam ter aula de Educação Física.

(14) “- Á eu não vou ficar com elas **porque** elas é muito lentas parece sumbi (...)” (aluno 2, texto 20).

Nesse exemplo, percebemos que o “porque” introduz uma explicação, a causa para a estudante não querer ficar com as colegas: elas serem lentas, parecidas com zumbis. Outro exemplo do conector porque é visto abaixo:

(15) “(...) fui chama o time para ir no campeonato chagando na quadra ja era a ora de joga mas tinha colega bravo **porque** tava na reserva”. ( aluno 11, texto 13)

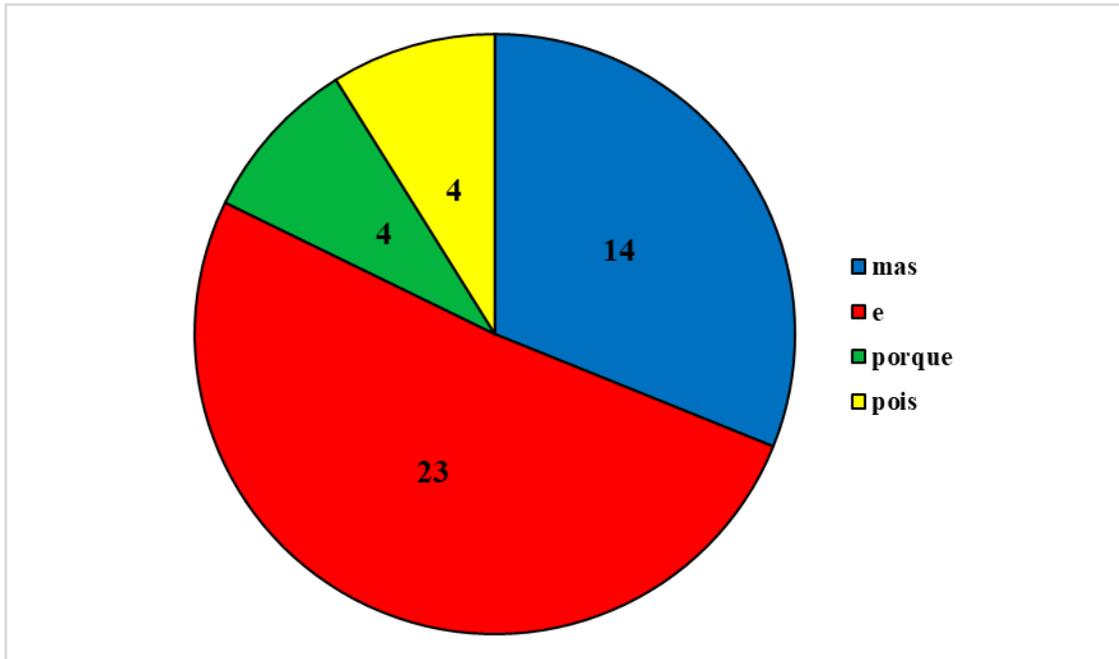
Percebemos que o “porque” mostra a razão para um dos meninos estar bravo: ele não poderia jogar, ficaria na reserva. E ainda:

(16) “(...) é muito chato nós fomos até o campinho tiramos o time ele não gosto achou que o time dele estava muito fraco **porque** o menino foi para o meu time (...)” (aluno 11, texto 11)

Há uma explicação novamente: o menino que se chateou, achou que seu time era muito fraco, por não ter conseguido para o seu time um dos jogadores que queria. É possível também observar que os alunos que escreveram seus textos mais próximos da linguagem informal utilizaram com maior incidência o “e”, enquanto que os alunos que utilizaram um registro escrito mais formal apresentaram uma quantidade maior de conectivos.

Após a aplicação e análise da produção inicial, constatou-se que os alunos usaram apenas quatro conjunções: *e*, *mas*, *porque* e *pois*. Dentre essas, “e” foi empregado 23 vezes e o “mas” foi utilizado 14 vezes, seguida por “pois” e “porque” com quatro indicações cada, como podemos observar no Gráfico 1:

**Gráfico 1.** Conectivos presentes na produção inicial (diagnóstica)



**Fonte:** elaboração própria

A presente sequência didática foi pensada a partir das dificuldades que os alunos apresentaram na avaliação diagnóstica e teve como objetivo auxiliar os estudantes a ampliarem seus conhecimentos sobre as conjunções e, possivelmente, utilizá-las em seus próximos textos, melhorando suas produções escritas.

Prosseguindo, a SD foi elaborada em 4 módulos, que foram desenvolvidos com os alunos durante oito aulas. Após o desenvolvimento dessas atividades, os estudantes realizaram a produção final, para que pudéssemos compreender quais objetivos foram alcançados.

O presente relatório discute os resultados da aplicação da Sequência Didática proposta para o trabalho com os conectivos, mais especificamente das conjunções, na produção textual dos alunos do sexto ano do ensino fundamental. Foram entregues 28 redações, dessas, 4 não foram utilizadas: uma por ser uma cópia do texto motivador, uma por não ser legível (aluno ainda não alfabetizado) e duas de alunos recém alfabetizados que escreveram com gênero e tema diferente do solicitado. A Sequência Didática foi realizada dentro de 4 módulos e a atividade final, num total de oito aulas de cinquenta minutos cada, tendo sido adaptadas as atividades para os alunos que passam pelo processo de alfabetização.

Nas duas primeiras aulas foram trabalhadas com os alunos as conjunções que eles já conheciam e haviam utilizado na produção textual inicial, sendo essas: **e**, **mas**, **porque** e **pois**.

Para iniciar, a professora colocou uma frase na lousa, sem qualquer conectivo, e pediu aos alunos que lessem. A frase foi: “Maria foi mercado Maria comprou pão”. Após a leitura, a docente percebeu no rosto deles uma incompreensão do que havia sido lido, passando questioná-los sobre o que haviam achado das frases, o que tinham estranhado no enunciado. Alguns alunos disseram que a frase estava sem sentido e a docente insistiu: “Mas o que está estranho? O que está sem sentido?”

Muitos alunos disseram estar faltando alguma coisa, outros disseram “Ah, professora, coloca **e**”; “Põe **ela**”; “Põe **ele**”. Nesse momento, outro aluno disse “Não dá burro, é uma mulher”, tendo sido necessária a intervenção da professora para que não houvesse briga e que o aluno que utilizou a expressão “burro” pedisse desculpa ao colega, e as atividades pudessem continuar. Realmente, os “vazios” deixados pela ausência dos conectivos poderiam ser preenchidos pelo conectivo “e” e pelo pronome “ela”.

Outra frase foi escrita na lousa, a saber “Maria tem muitos amigos não gosta de Larissa”, e novamente houve o questionamento dos estudantes sobre quais palavras poderiam completar o sentido delas. E as respostas obtidas foram: “Ah, pode ser **e**...”; “Pode ser **mas**”. Outra vez a professora os instigou “E o que mais...?”. Ao que um dos alunos respondeu “ Por que não pode ser só “**e**”, professora? Por que ficar usando outras palavras?” Antes que a professora pudesse responder, um dos colegas disse “Por que se não o texto fica chato, bobo” e outro “Cansa, né, professora?”.

A docente concordou com o aluno e explicou a sala que ao escrever eles deveriam saber para quem estavam escrevendo, qual o gênero seria utilizado e o que desejavam falar, e que ao repetir muitas vezes uma mesma palavra, sem que essa repetição fosse pensada pelo enunciador, com um propósito específico, realmente tornava a leitura do texto cansativa.

Depois dessas discussões iniciais, foi colocado na lousa o objetivo da aula, que trazia o tema “Conectivos” e, dessa maneira, questionou-se o que os estudantes entendiam por conectivos. Logo eles lembraram da internet, e um gritou: “Conectar da

internet” e a docente questionou “E o que é esse conectar da internet? ” e um deles respondeu “Ligar”.

A professora disse que eles estavam certos e que quando eles utilizavam aquelas palavras, que eles haviam sentido falta nas primeiras frases colocadas na lousa, essas uniam, ligavam as palavras e as frases, permitindo uma melhor compreensão do que estava sendo expresso.

Assim, passou-se aos exercícios do primeiro módulo. Num primeiro momento foi lido o quadrinho da Mafalda:



Depois da leitura coletiva, a professora pediu que eles identificassem as palavras que haviam sido utilizadas pelo escritor para demonstrar que a personagem Filipe, no primeiro quadrinho, estava em dúvida sobre o que estava falando. Os estudantes identificaram facilmente as palavras que permitiam ao enunciador mostrar que não tinha certeza sobre o que estava falando, apontando para o “se” e para o “acho”. Depois, foi pedido que identificassem a palavra que produzia na frase o sentido de explicação. Os estudantes tiveram um pouco mais de dificuldade para apontar a palavra “porque”, mas conseguiram chegar à resposta. Essa dificuldade foi maior ainda para explicar o sentido da conjunção “mas”.

Os estudantes demonstraram a mesma dificuldade no exercício que solicitava que substituíssem a conjunção “porque” por outra que tivesse o mesmo sentido, que não alterasse o sentido pretendido pelo enunciador, sendo necessárias várias intervenções do professor. Por isso, ao finalizar o módulo, a docente percebeu a necessidade de retornar à explicação sobre o “mas” e o “pois”. Nesse ínterim, a docente retomou um quadrinho da aula anterior antes de iniciar o módulo dois, sendo esse:



O quadrinho foi lido coletivamente e a professora perguntou qual o sentido do “mas” na frase, questionando o porquê dessa conjunção ter sido usada. Um dos alunos disse que ele havia sido usado porque “havia um problema”. E a professora questionou: “Um problema? Explique mais.” O aluno respondeu: “é quando, professora, alguma coisa está certa e acontece alguma coisa não muito certa”.

Depois disso, novamente o quadrinho foi lido e a professora pediu então que eles apontassem qual o problema que havia para que o “mas” fosse usado na frase “E aí o marido entra, mas ela nem vê”. Os alunos então responderam “O marido entrou e a mulher estava fazendo tricô e nem viu o marido”. E a professora os questionou “E por que isso é um problema?” “Ah, a mulher tem que dar oi pro marido, né?”. Percebendo que os estudantes estavam começando a compreender o sentido das conjunções adversativas, iniciou-se o segundo módulo.

Como alguns alunos haviam faltado, a professora e os alunos que estavam presentes na aula anterior lembraram o que havia sido visto, para que os colegas pudessem compreender o que estava sendo estudado.

Nas novas atividades foram apresentadas novas conjunções (por isso, apesar de, portanto, contudo, entretanto) por meio do texto “Lado a lado com os dinos”, retirado do Blog do Rex. O texto trazia como tema os dinossauros que voavam. Um desses exercícios pedia que os alunos lessem o trecho: “Os dinossauros, **portanto**, não ocuparam a Terra pré-histórica sozinhos. **Mas** que reinavam soberanos, disso ninguém dúvida!” e substituíssem as palavras grifadas, por outras que foram dadas.

Os alunos realizaram a atividade individualmente e foram trazendo para a correção do professor. Os que se equivocaram foram orientados da seguinte forma:

- A professora leu a frase com eles;

- Perguntou qual o sentido.
- Depois, voltou aos outros conectivos sugeridos para a troca e os questionou sobre o sentido;
- Por fim, solicitou que refizessem a atividade.

Nesse módulo também foram sugeridas as atividades de inversão, nas quais os alunos apresentaram maior dificuldade e por isso eles pediram para realizarem em grupo, o que foi permitido.

A professora passou pelos grupos orientando, procurando sanar dúvidas. Ao trabalharem em grupo, eles conseguiram realizar a atividade. Foi positivo também essa atividade porque um aluno explicou para o outro e foram questionando o professor sobre o que não conseguiam resolver sozinhos.

Assim, passou-se para o terceiro módulo. Para iniciá-lo, a professora retomou tudo o que havia sido trabalhado. Novamente, foram retomados com maior pontualidade as conjunções adversativas, e foram introduzidas as conjunções “nem” e “ou”. Esses conectivos foram compreendidos com bastante tranquilidade e a conjunção “nem” foi apresentada por meio de um exercício de inversão. Antes de realizarem essa atividade, a professora solicitou que explicassem o sentido dessa conjunção dentro de um exemplo colocado na lousa, a saber: “Nem faz chuva nem faz sol”. Uma das alunas explicou que “não ia ter chuva e também não ia ter sol”, “duas coisas que não iam acontecer”. A professora então questionou como poderia ser usada a conjunção e a aluna conseguiu dar um exemplo em que a conjunção “nem” foi bem utilizada.

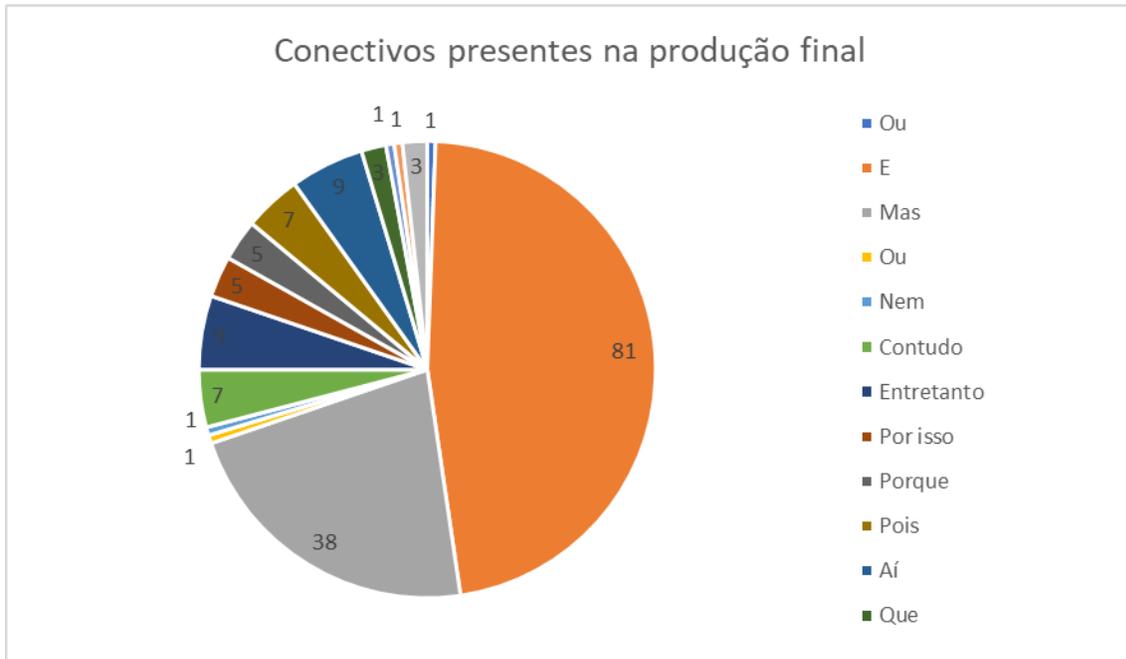
Outro ponto positivo percebido pela professora foi na leitura dos quadrinhos da “Mafalda”. Os alunos conseguiram encontrar o humor de uma das tirinhas, o que não havia acontecido nas tirinhas apresentadas nos módulos anteriores. Ao ler a tirinha abaixo, um dos alunos disse que a personagem era “forgada”, pois havia respondido para a mãe.



No quarto e último módulo, foram realizadas atividades que retomaram as conjunções trabalhadas por meio de atividades de inversão. Os estudantes mostraram menos dificuldade do que nos outros exercícios que solicitavam a mesma coisa.

Por fim, para a produção final foi solicitado que os alunos lessem o texto “Casa de Vô”, de Beatriz Vichessi. Essa história é contada em primeira pessoa. A personagem narrador é uma menina, que fala sobre a relação dela com seu avô e todas as brincadeiras que ela e ele faziam enquanto estavam juntos. Esse texto foi escolhido por ser próximo da vivência dos alunos desse sexto ano, pois muitos moram com seus avôs ou ficam com eles para que seus pais trabalhem.

O texto foi lido individualmente por cada aluno e depois coletivamente. Após a leitura, foi pedido que contassem uma história deles com seus avôs ou com uma pessoa querida para eles. Os alunos produziram os textos e esses foram analisados, apresentando as conjunções: **e**, **mas**, **ou**, **nem**, **apesar de** e **apesar disso**, **contudo**, **entretanto**, **por isso**, **porque**, **pois**, **aí**, **que** e **assim**, como poder ser observado no Gráfico 2 abaixo:

**Gráfico 2.** Conectivos presentes na produção final

Diante dos dados, passamos à análise das conjunções no contexto das produções realizadas pelos alunos. Pela maior incidência, a primeira conjunção analisada foi o “e”, que aparece sendo usado com seu sentido mais usual: dar progressão às ideias com a ideia de soma, tendo sido uma única vez utilizado com o sentido adversativo, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

- (1) “Eu estava andando com minha avó indo para a casa da minha bisavó só que eu tinha 3 anos e a casa da minha bisavó era cheia de gatos...” (aluno 6, texto VI)
- (2) “ (...) minha vó só usa calça não gosta de cozinhar e eu to seguindo o mesmo caminho”. (aluno 12, redação XII)
- (3) “Um dia eu e minha mãe estávamos indo para bauru na hava e meu pai e meus irmãos também e estávamos cantando uma musica evangelica”. (aluno 16, redação XVI)
- (4) “Um dia chuvoso, frio e a tarde minha avó me chama, eu vou até lá e ela perguntou:” (aluno 1, redação I)

A conjunção “e” foi utilizada em todas as redações com exceção da redação número III, do aluno 3. Esse aluno utilizou o advérbio “ai”. Entretanto esse vocábulo assume a mesma função da conjunção “e”: dar progressão as ideias que estão expostas, dar progressão a história narrada, como podemos perceber pelo exemplo abaixo.

- (5) “Era uma vez minha vo me levou para o zoológico **ai** e viu o macaco **ai** eu vi uma moça...” (aluno 3, redação III).

A conjunção “e” apareceu ainda com o sentido adversativo, entretanto esse sentido de oposição, como acima já pontuado, foi usado uma única vez no exemplo 6.

- (6) “Lá se foi nos ficamos rodiando o campo até achar água, **e** quando finalmente chegamos ela disse que não queria mas beber água, mas mesmo assim eu bebi”. (aluno 9, redação IX).

Outra conjunção bastante usada pelos estudantes foi o “mas”. As conjunções “entretanto”, “contudo” e “apesar disso” também apareceram para dar às construções textuais o sentido adversativo, marcando uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados, sendo que o segundo segmento aponta uma diferença do primeiro. Podemos observar essa relação nas seguintes redações:

- (7) “... ele tinha 3 tartarugas bem bonitinhas **mas** não gostava que chegassem muito perto...” (aluno 5, redação V).

- (8) “Lá se foi nos ficamos rodiando o campo até achar água, e quando finalmente chegamos ela disse que não queria mas beber água, **mas** mesmo assim eu bebi”. (aluno 9, redação IX)

- (9) “Certa vez minha vó conversando conversando com meus pais ela teve uma ideia de ir para praia **mas** ninguém tinha condição...” (aluno 18, redação XVIII).

- (10) “Ele me busca todo sábado e eu venho no domingo. agente gosta de jogar bola e brincar muito. **Entretanto** ele só vai me buscar no sábado...”. (aluno 25, redação XXV).
- (11) “...eu custo muito da minha mãe **mas** meu pai e difícil eu ver porque ele morra em Jau. Poriso é difícil eu ver ele...”. (aluno 7, redação VII)
- (12) “A minha mãe é legal **mas entretanto** ela briga comigo”. (aluno 7, redação VII)
- (13) “Um dia em 2006 minha tia estava grávida de dois gêmeos passo nove mês eles nasceram **entretanto** quando os nenê tava pra completar 1 mês um deles morreu.” (aluno 20, redação XX)
- (14) “...eu estava usando salto, **entretanto** eu não sei andar de salto”. (aluno 26, redação XXVI).
- (15) “... eu peguei Meu celular e eu vi uma coisa que ela tinha postado no status dela, **entretanto** não era algo comum” (aluno 27, redação XXVII).
- (16) “Meu pai sempre me ajudou muito principalmente minha mãe, **contudo** ela não me levava muito para sair”. (aluno 28, redação XXVIII).
- (17) “O meu avô já jogou ne um time de futebol e eu era muito pequeno não podia jogar no time dele **apesar disso** eu ia ver ele jogando. **Contudo** ele não joga mais”. (aluno 25, redação XXV).
- (18) “...ele me levava lá na casa dela pra visita-la, apesar da casa dela ser muito longe...”. (aluno 5, redação V).
- (19) “...meu irmão esta Preso porque forjaro contudo o julgamento saiu mas Pego 5 anos e 2 meses”. (aluno 20, redação XX).
- (20) “...eu quebrei o guarda-chuva **apesar de** sendo velho...” (aluno 24, redação XXIV).

Outras conjunções que foram usadas pelas crianças nessa redação foram o “porque”, “por isso” e “pois”. Essas conjunções têm o sentido explicativo, numa relação de causa e consequência:

(21) “... e a minha mãe gosta de cozinhar e eu to seguindo o mesmo caminho **porque** eu gosto de cozinha muito também...” (aluno 12, redação XII).

(22) “...andamos bastante para achar algum lugar para comer quando achamos comemos bastante **porque** a viagem demorou bastante ...” (aluno 18, redação XVIII).

(23) “...eu não tenho pai e faleceu quando eu tinha 2 aninhos ele mesmo se mato, meu irmão esta Preso **porque** forjaro....” (aluno 20, redação XX).

(24) “Minha mãe é muito legal Ela e um amor de pessoa mas não posso pisar na bola **porque** a cobra morde...” (aluno 23, redação XXIII).

(25) “Ela tinha 3 filhos, 1 morava com ela mais trabalhava por isso não via direito, os outros eram muito legais...” (aluno 5, redação V).

(26) “Eu amo essa menina **pois** ela é muito linda, engraçada, divertida e muito louca, **por isso** eu não vivo sem ela e sem as loucuras dela”, (aluna 9, redação IX).

(27) “...ele só vai me buscar no sábado é **porque** ele trabalha no sábado durante a semana e **por isso** que eu me divirto muito lá para compensar que eu não fui a semana toda...” (aluno 25, redação XXV).

(28) “Eu trombei tanto **porque** no dia estava uma bagunça”. (aluno 26, redação XXVI).

(29) “...eu custo muito da minha mãe mas meu pai e difícil eu ver **porque** ele morra em Jau. Poriso é difícil eu ver ele...”. (aluno 7, redação VII)

Por fim, apareceram apenas uma vez as conjunções “ou” e “nem”:

(30) “ – Quer comer alguma coisa, um doce, ir à uma lanchonete **ou** quer que eu faça um brigadeiro...” (aluno 1, redação I).

(31) “...algus não usa prula **nem** charope...” (aluno 4, redação IV).

Após a análise das redações finais, é possível perceber que os alunos usaram com maior propriedade as conjunções e ainda ampliaram o uso delas. Na redação diagnóstica só apareceram as conjunções “e”, “mas”, “porque” e “pois”. Após a aplicação da Sequência Didática, os estudantes continuaram utilizando as conjunções acima apontadas, mas também passaram a utilizar as conjunções “contudo”, “entretanto”, “apesar de”, “ou”, “nem”, “por isso” e “que”. Cabe ressaltar que a troca do “mas” por “mais” ainda aconteceu, embora com muito menos frequência do que na aplicação da redação diagnóstica.

(32) “Ela tinha 3 filhos, 1 morava com ela **mais** trabalhava”. (aluno 5, redação V).

Outro ponto que deve ser mencionado foi a utilização equivocada de duas conjunções com o mesmo sentido na mesma oração; embora tenha ocorrido poucas vezes deve ser levado em consideração para uma futura intervenção:

(33) “A minha mãe é legal **mas entretanto** ela briga comigo”. (aluno 7, redação VII)

Em face dos resultados apresentados, podemos perceber que os alunos conseguiram ampliar sua habilidade escrita por meio do melhor desenvolvimento dos parágrafos com a utilização das palavras de coesão, principalmente, as conjunções. Na produção inicial, que serviu para avaliação diagnóstica, percebemos que os alunos apresentaram apenas as conjunções **e**, **mas**, **porque** e **pois**. Com a aplicação da SD, eles ampliaram a utilização dos elementos de coesão, principalmente as conjunções, e assim, melhoraram também a habilidade escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória deste trabalho permitiu reflexões que evidenciaram a importância das conjunções para melhorar a habilidade escrita dos alunos. Também concluímos que há a necessidade do ensino de gramática na escola, no entanto, de que essa seja abordada não de forma mecânica e sem ligação com o funcionamento linguístico. O ensino gramatical deve ter a função de auxiliar os estudantes a refletirem sobre a língua, expondo os conhecimentos inconscientes e os levando à conscientização linguística. No entanto, o ensino da coesão, particularmente a que acontece por meio das conjunções, ainda não atende a essa formação reflexiva, que permite o desenvolvimento competência comunicativa dos estudantes.

Embora haja muitas novas formas de abordagem desse importante elemento linguístico, as que são utilizadas em sala de aula e nos materiais didáticos ainda prezam pela utilização de exercícios mecânicos, que trabalham com prescrições da língua e focam na mera classificação dos nexos coesivos.

Faz-se dessa forma necessário que uma abordagem funcionalista da língua seja privilegiada, possibilitando que as aulas sejam planejadas pensando em alunos reais e não nos que são idealizados pelos programas, propondo atividades que não deixem de ensinar a gramática da língua culta, mas que façam com que essa abordagem seja feita por meio da língua em uso.

Nesse sentido, emerge o trabalho com a SD, que foi pensada para auxiliar os alunos a compreenderem as conjunções como importantes para o desenvolvimento dos textos que produzem, procurando trabalhar com a língua não como um produto pronto, mas como um elemento vivo, que pode (e deve) ser usada para atender às necessidades de cada falante. Ao analisarmos os resultados desse trabalho, percebemos que os alunos conseguiram utilizar-se desses elementos coesivos, produzindo textos mais coesos e significativos.

Diante dos resultados positivos obtidos, vamos divulgar o trabalho no ambiente escolar para outros professores de Língua Portuguesa da unidade escolar, buscando dar continuidade ao trabalho, que permitirá que tanto os alunos que participaram desta

pesquisa continuem aprendendo, como também outros possam melhorar suas habilidades de leitura e de escrita.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Texto e Gramática**: uma visão integrada e funcional para a leitura e escrita. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Coordenação e subordinação uma proposta de descrição gramatical**. 1997. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4009>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. I ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos teóricos da gramática do português culto falado no Brasil**: sobre o segundo volume, classes de palavras e as construções gramaticais. 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1428/1129>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

CUNHA, C.; CINTRA, L.F.L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

FÁVERO, L.L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: introdução. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

NEVES, M. H. M. **Ensino de Língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos de português**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** 4ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto: 2015

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 53ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

SACONNI, L. A. **Nossa Gramática**: teoria e prática. 26ª ed. São Paulo: Atual, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. É possível ensinar sintaxe a partir de textos? O estudo do período composto. In: **Ensino de Português e Linguística**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Atividade diagnóstica

Esta atividade foi elaborada para observar quais os usos que as crianças do sexto ano fazem das conjunções em seus textos escritos. Estes textos também permitirão a comparação do uso que os alunos fazem destes elementos de coesão com os resultados que serão apresentados ao final da aplicação da sequência didática.

Para realizar a avaliação diagnóstica escolhemos o texto “ O dono da bola” de Ruth Rocha. Optou-se por este texto por trabalhar com a questão das brigas ocasionadas na infância por brinquedos e por ser uma narrativa, que é bastante trabalhada nas séries anteriores. Deste modo, ao estarem familiarizadas com o tema e com a tipologia textual conseguem produzir os textos com maior desenvoltura, mostrando se e como usam as conjunções dentro de suas histórias.

#### Atividade diagnóstica

Área: Língua Portuguesa

Público-Alvo: 6º ano do Ensino Fundamental

Escola para aplicação da proposta: Escola Estadual

#### **Avaliação Diagnóstica**

**Objetivo:** aplicar uma proposta de redação para os alunos do 6º ano e observar a utilização dos conectivos nos textos produzidos.

- 1- Leitura do texto “O dono da bola”, de Ruth Rocha, para a sala em voz alta



“O dono da bola”, Ruth Rocha

O nosso time estava cheio de amigos. O que nós não tínhamos era a bola de futebol. Só bola de meia, mas não é a mesma coisa.

Bom mesmo é bola de couro, como a do Caloca.

Mas, toda vez que nós íamos jogar com Caloca, acontecia a mesma coisa. E era só o juiz marcar qualquer falta do Caloca que ele gritava logo:

– Assim eu não jogo mais! Dá aqui a minha bola!

– Ah, Caloca, não vá embora, tenha espírito esportivo, jogo é jogo...

– Espírito esportivo, nada! – berrava Caloca. – E não me chame de Caloca, meu nome é Carlos Alberto!

E assim, Carlos Alberto acabava com tudo que era jogo.

A coisa começou a complicar mesmo, quando resolvemos entrar no campeonato do nosso bairro. Nós precisávamos treinar com bola de verdade para não estranhar na hora do jogo.

Mas os treinos nunca chegavam ao fim. Carlos Alberto estava sempre procurando encrenca:

- Se o Beto jogar de centroavante, eu não jogo!
- Se eu não for o capitão do time, vou embora!
- Se o treino for muito cedo, eu não trago a bola!

E quando não se fazia o que ele queria, já sabe, levava a bola embora e adeus, treino.

Catapimba, que era o secretário do clube, resolveu fazer uma reunião:

- Esta reunião é para resolver o caso do Carlos Alberto. Cada vez que ele se zanga, carrega a bola e acaba com o treino.

Carlos Alberto pulou, vermelhinho de raiva:

- A bola é minha, eu carrego quantas vezes eu quiser!
- Pois é isso mesmo! – disse o Beto, zangado. – É por isso que nós não vamos ganhar campeonato nenhum!
- Pois, azar de vocês, eu não jogo mais nessa droga de time, que nem bola tem.

E Caloca saiu pisando duro, com a bola debaixo do braço.

Aí, Carlos Alberto resolveu jogar bola sozinho. Nós passávamos pela casa dele e víamos. Ele batia bola com a parede. Acho que a parede era o único amigo que ele tinha. Mas eu acho que jogar com a parede não deve ser muito divertido.

Porque, depois de três dias, o Carlos Alberto não aguentou mais. Apareceu lá no campinho.

- Se vocês me deixarem jogar, eu empresto a minha bola.

Carlos Alberto estava outro. Jogava direitinho e não criava caso com ninguém.

E, quando nós ganhamos o jogo final do campeonato, todo mundo se abraçou gritando:

- Viva o Estrela-d’Alva Futebol Clube!
- Viva!
- Viva o Catapimba!
- Viva!
- Viva o Carlos Alberto!
- Viva!

Então o Carlos Alberto gritou:

- Ei, pessoal, não me chamem de Carlos Alberto! Podem me chamar de Caloca!

2- Conversando sobre o texto:

- a) Qual o problema que os meninos enfrentavam para poder brincar de bola?
- b) Qual era o comportamento do menino Carlos Alberto?
- c) O que o faz mudar de atitude?

3- Escrevam um texto narrativo contando uma brincadeira sua com seus colegas. Neste texto procure relatar onde vocês estavam brincando, se houve algum desentendimento ou não, qual é o comportamento dos colegas nas brincadeiras.

Utilize as linhas abaixo para produzir seu texto.



## **Apêndice 2 – Trajetória acadêmico-profissional**

Minha trajetória escolar deu-se, majoritariamente, em uma escola pública do interior de São Paulo; sou a primeira da minha família a chegar à universidade. Ao realizar o Ensino Fundamental e ser alfabetizada, tentei ensinar minha avó paterna a ler e escrever, mas não dispunha da didática necessária e meu intento não alcançou êxito. Esse “primeiro contato” com a docência, inconscientemente, foi um dos motivos da minha escolha profissional futura. Outra pessoa importante para minha opção pela docência foi minha professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Essa docente nos levava a compreender que não deveríamos decorar regras gramaticais, mas que era importante relacionar o que íamos aprendendo com o que vivíamos. E para isso ela utilizava matérias que saíam em jornais, assuntos da escola que nos causavam interesse, enfim era capaz de nos mostrar a Língua viva, em uso e isso gerava em nós, seus alunos, grande admiração e entusiasmo pela matéria. Assim, ao chegar ao final do Ensino Médio e ter que optar por uma profissão, escolhi o curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna - Inglês, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), na cidade de Assis/SP. Durante a graduação, só tive contato com a docência na aula de Regência, durante o estágio obrigatório. Em 2004, comecei como professora substituta na rede estadual paulista, na cidade de Águas de Santa Bárbara. Desse modo, passei de aluna a colega de meus ex-professores; infelizmente, a docente que inspirou minha escolha já não estava mais na escola. Entretanto, essa experiência propiciou-me um espaço ímpar de observação, percebendo que há uma distância entre a formação docente recebida nas universidades e a prática em sala de aula. Nesse mesmo ano, fui chamada para assumir o cargo como professora efetiva da rede estadual de São Paulo, ingressando no município de Jahu, escola em que leciono ainda hoje. Nessa escola tive a oportunidade de crescer pessoal e profissionalmente. E, para isso, procurei cursos de extensão e aperfeiçoamento oferecidos pelo próprio Estado e também particulares, entre eles uma especialização em Literatura (UNESP/Araraquara) e a minha segunda graduação: Pedagogia (UFSCAR). A opção pelo curso de Pedagogia deu-se pelo grande número de alunos que chegavam (e chegam) à escola sem saber ler ou

escrever e me causavam um sentimento de impotência, visto que não conseguia ajudá-los de maneira efetiva. Também realizei outras duas especializações: uma no ensino de Língua Estrangeira Moderna-Inglês, pelo programa REDEFOR (uma parceria do governo estadual de São Paulo com universidades públicas paulista) e outra no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). E, nessa busca constante por atualização e aprendizado, para melhorar minha prática docente e torná-la efetiva, passei a desejar fazer o Mestrado. Esse desejo foi realizado em 2015, após ter sido aprovada no PROFLETRAS, no campus de Assis. Em 2016, como parte obrigatória do programa desse mestrado, cursei as disciplinas obrigatórias Alfabetização e Letramento; Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional; Fonologia, Variação e Ensino; Texto e Ensino. No segundo semestre, desse mesmo ano, cursei as disciplinas: Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita; Gramática e Variação; Leitura do Texto Literário. As disciplinas obrigatórias foram finalizadas no primeiro semestre de 2017, com as disciplinas optativas, a saber, Estratégias do Trabalho Pedagógico com Leitura e a Escrita; Função Sociossimbólica da Linguagem e Linguagem, Práticas Sociais e Ensino. Essas disciplinas me permitiram ter uma nova visão sobre o ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, a importância do trabalho com a língua em uso, que se faz a partir das práticas sociais, foi reforçado. Essa compreensão da língua possibilitou-me também uma reflexão constante sobre o que e como ensinar, aproximando as atividades com a língua no contexto escolar com os usos concretos que acontecem fora desse espaço, tentando dessa forma tornar o ensino de Língua Portuguesa significativo para os alunos. Todas as discussões, leituras, trabalhos e orientações tornaram possível o desenvolvimento do presente trabalho, pois possibilitaram a revisão de conceitos e a construção de novos paradigmas para a minha prática diária, melhorando minha atuação como professora. Esse novo olhar possibilitou um compromisso ainda maior com o aprendizado dos estudantes, com a formação cidadã deles, que lhes possibilite uma vida mais justa, digna, realmente capaz de transformar a realidade excludente e desigual em que muitos se encontram.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Termo de Assentimento

#### TERMO DE ASSENTIMENTO

(Adolescentes maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

**Título do Projeto:** Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade escrita

**Pesquisador responsável:** Karen Fabiane Leonel Corrêa

**Local da Pesquisa:** Escola Estadual Frei Galvão

**Endereço:** Rua São José, 242. Distrito de Potunduva- Centro. Jaú

**Telefone:** 36291201/ 36291620

**E-mail:** karen\_leonel@yahoo.com.br

#### **O que significa assentimento?**

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

#### **I - Pesquisa e procedimentos**

##### **Informação ao Participante**

A pesquisa de que você está participando visa auxiliá-lo na utilização dos elementos coesivos, mais especificamente as conjunções, de forma proficiente, o que o levará a desenvolver a habilidade escrita.

#### **II- Sigilo/Anonimato**

O risco mínimo, no caso da presente proposta, estaria relacionado à identificação dos escreventes participantes da pesquisa. Para evita-lo, como destacado anteriormente, utilizaremos numerações no lugar dos nomes, mantendo em sigilo a identidade dos participantes.

#### **III- Liberdades/Garantias**

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo na aferição de sua aprendizagem.

#### **IV – Procedimentos**

Serão necessárias cinco (12) aulas para a apresentação do projeto e para a realização de atividades para garantir que você escreva a produção em versão única, na aula em que ela será coletada. Você será instruído e utilizará o material disponível bem como poderá questionar o percurso da sua aprendizagem. Se você ou os seus responsáveis tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o pesquisador responsável pelo estudo. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da FCL/Assis, pelo telefone 18-3302-5800. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

### **1) DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste TERMO DE ASSENTIMENTO.

NOME DO ADOLESCENTE

ASSINATURA

DATA

NOME DO PESQUISADOR

ASSINATURA

DATA

## Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde)

Seu filho \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “OS CONECTIVOS E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE ESCRITA”, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Karen Fabiane Leonel Corrêa, RG nº33.795.426-4.

Este termo deverá ser elaborado em duas vias. Depois de lido, rubricado e assinado, uma via ficará em poder do PARTICIPANTE ou de seu representante legal e a outra via em poder do pesquisador responsável.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (18) 3302-5607 ou pelo e-mail [cep@assis.unesp.br](mailto:cep@assis.unesp.br), ou diretamente com o pesquisador no telefone (14) 36267048/ (14) 997474186 ou e-mail karen\_leonel@yahoo.com.br.

#### I. A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivo: Auxiliar os estudantes a utilizarem os elementos de coesão, mais especificamente as conjunções, de forma proficiente, o que os levará a desenvolver a habilidade escrita.

#### II. Procedimentos:

a) Os procedimentos dos quais você participará são os seguintes (indicar os procedimentos, o local onde serão realizados e duração aproximada de cada etapa): 1ª Etapa-Apresentação do projeto e avaliação diagnóstica; 2ª Etapa-Aplicação dos Módulos de Atividades ( Módulo 1: Apresentação das conjunções que os alunos utilizam em seus textos dentro de contextos comunicativos (quadrinho e contos); Módulo 2: Trabalhar as relações semânticas sinalizadas pelas conjunções e também verificar a orientação argumentativa que o autor do texto pretendia no contexto comunicativo; Módulo 3: Trabalhar as relações semânticas sinalizadas pelas conjunções, por meio da inversão de períodos; Módulo 4: Trabalho com as conjunções aprendidas dentro de contextos comunicativos.) e 3ª Etapa – Avaliação Final.

b) Os métodos alternativos existentes são os seguintes:

#### III. Riscos/Desconfortos e Benefícios

a) Didática: atividade de compreensão e interpretação individuais e coletivas, poderá gerar durante as aulas previstas com exposição de informações pessoais e opiniões

durante as atividades desenvolvidas. No caso da presente proposta, estaria relacionada à identificação dos escreventes participantes da pesquisa. Para evitá-lo, conforme destacado anteriormente, utilizaremos numerações no lugar de nomes, mantendo em sigilo a identidade dos participantes. Portanto, esta pesquisa é considerada de risco mínimo, pois não se realizará nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas, psicológicas e sociais ou procedimento invasivo a intimidade dos indivíduos que participam da pesquisa.

b) Formas de Acompanhamento e assistência em caso de ocorrência dos riscos ou desconfortos:

O aluno poderá deixar a pesquisa em qualquer etapa, não sendo de qualquer forma prejudicado em sua aprendizagem.

c) Benefícios esperados: A pesquisa oferece a possibilidade de gerar conhecimento sem afetar o bem estar dos participantes e seus grupos. Esse estudo é importante, porque os resultados fornecerão informações para compreender a utilização das conjunções como importantes elementos para a tessitura do texto.

#### **IV. Liberdades/Garantias**

A participação do seu filho é voluntária. E caso opte por ele não participar não haverá qualquer prejuízo na aferição de sua aprendizagem.

#### **V. Sigilo/Anonimato**

O risco é mínimo, no caso da presente proposta, estaria relacionado a identificação dos escreventes da pesquisa. Para evitá-lo, conforme destacado anteriormente, utilizaremos numerações no lugar de nomes, mantendo em sigilo a identidade dos participantes.

#### **VI. Despesas/indenização**

Não há qualquer despesa ou indenização. Podendo o aluno deixar a pesquisa quando desejar.

#### **VII. Publicação**

Como destacado anteriormente não haverá identificação dos escreventes da pesquisa. Serão utilizadas numerações no lugar dos nomes, mantendo em sigilo a identidade dos participantes.

## CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL OU REPRESENTANTE LEGAL

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_,  
 abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_,  
 autorizo sua participação no estudo “Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade de escrita”, como PARTICIPANTE. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Karen Fabiane Leonel Corrêa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ao PARTICIPANTE pesquisado.

Declaro, ainda, que ( ) concordo / ( ) não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das informações pessoais e do anonimato.

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Representante Legal

Eu, Karen Fabiane Leonel Corrêa, pesquisador responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador

### Anexo 3 – Autorização do diretor para realização do projeto



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO - DA REGIÃO DE JAÚ  
EE FREI GALVÃO  
RUA: SÃO JOSÉ, 242, DIST. DE POTUNDUVA, CEP: 17.220-150 - JAÚ  
TELEFONE (14) 3629-1201 - FAX (14) 3629-1620  
E-MAIL: [e025781a@see.sp.gov.br](mailto:e025781a@see.sp.gov.br) / [eefreigalvao@hotmail.com](mailto:eefreigalvao@hotmail.com)

#### AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

Eu, Nilcelene Giroti, diretora, autorizo a realização da pesquisa “ Os conectivos e sua importância para o desenvolvimento da habilidade escrita” nesta instituição, sob a responsabilidade do(s) pesquisador (es) Karen Fabiane Leonel Corrêa.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente o Regimento do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis e normas complementares ao mesmo.

Jaú, 09/ 10 / 2017.

*Nilcelene Giroti* CPF- 458.275.178-10

Nome, CPF e assinatura do Responsável