

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**VICTOR MARTINS DO AMPARO**

**OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: A ABORDAGEM  
EPILINGUÍSTICA NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Vitória  
2016

VICTOR MARTINS DO AMPARO

**OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: A ABORDAGEM  
EPILINGUÍSTICA NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras) do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.  
Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Borges Ferreira de Araújo

Vitória  
2016

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

A526o Amparo, Victor Martins do.

Operações de linguagem no ensino fundamental : a abordagem epilinguística no ensino de gramática / Victor Martins do Amparo. – 2016.

184 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Fernanda Borges Ferreira de Araújo.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2016.

1. Língua portuguesa – Gramática. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Didática. 4. Ensino fundamental. I. Araújo, Fernanda Borges Ferreira. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 415



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

VICTOR MARTINS DO AMPARO

**OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: A ABORDAGEM  
EPILOGUÍSTICA NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Trabalho Final de Curso apresentando ao  
Programa de Mestrado Profissional em Letras  
– Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito  
Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 25 de novembro de 2016

**COMISSÃO EXAMINADORA**

*Fernanda Borges Ferreira Araújo*  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fernanda Borges Ferreira de Araújo

Instituto Federal do Espírito Santo  
Orientadora

*Antônio Carlos Gomes*  
Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Instituto Federal do Espírito Santo  
Membro Interno

*Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli*  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

Universidade Federal de Ouro Preto  
Membro Externo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**VICTOR MARTINS DO AMPARO**

AMPARO, Victor Martins do. **Sequência didática:** Atividade epilinguística: aplicação das conjunções coordenativas em enunciados opinativos. Vitória: Ifes, 2016. 41p.

Produto final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovado em 25 de novembro de 2016.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

*Fernanda Borges Ferreira de Araújo*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Borges Ferreira de Araújo  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Orientador

*Antônio Carlos Gomes*  
Prof. Dr.<sup>o</sup> Antônio Carlos Gomes  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Membro interno

*Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli  
Universidade Federal de Ouro Preto  
Membro externo

*Ilioni Augusta da Costa*  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Ilioni Augusta da Costa  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Membro interno (suplente)

## DECLARAÇÃO DO AUTOR

Declaro, para fins de pesquisa acadêmica, didática e técnico-científica, que esta Dissertação de Mestrado pode ser parcialmente utilizada, desde que se faça referência à fonte e ao autor.

Vitória, 25 de novembro de 2016.

Victor Martins do Amparo

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Para minha esposa, Karine Gonçalves do Amparo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por permitir a realização de todo o resto.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo, pelo acolhimento e oportunidade de realização do curso.

Ao Prof. Dr.º Antônio Carlos Gomes, Coordenador do Profletras, por toda a dedicação e disponibilidade.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Borges Ferreira de Araújo, por disponibilizar toda a sua sabedoria, dedicação e paciência nos momentos de orientação.

A todo o corpo docente do PROFLETRAS, que contribuiu com excelência para o desenvolvimento de nossos conhecimentos.

À Diretora, aos Coordenadores e aos alunos da escola que acolheu a proposta de aplicação do trabalho de pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Marataízes.

À Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim.

A todos os meus colegas de estudo do grupo de Mestrado, em especial a Sheila Cristina Trevisol Guimarães e a Ana Rita Louzada Coelho.

Ao Prof. Dr.º Jefferson Diório do Rosário, pelo incentivo ao ingresso neste Mestrado.

A minha esposa e a minha família, por todo o apoio prestado.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu concretizasse a realização de cursar este Mestrado.

“Todo aprendizado (se for aprendizado), mesmo de natureza instrumental, se sustenta em processos de apropriação criativos, mas, na maioria das vezes, inconscientes.”

Letícia Marcondes Rezende

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva o estudo acerca dos problemas de desenvolvimento de conhecimentos linguísticos nas aulas de gramática relativos à aplicação de conjunções coordenativas em enunciados opinativos. Por meio deste trabalho, pretende-se também propor a prática do epilinguismo como um caminho possível para amenizar tais problemas. Para tanto, é apresentado um aporte teórico que propõe a discussão, em princípio, de aspectos relacionados à tradição gramatical, envolvendo a tensão do contexto estabelecido em torno das concepções de norma, gramática e língua. Em seguida, as discussões são centradas na contribuição da análise linguística para a evolução das aulas de gramática, com foco nas relações de coordenação do período composto. Na sequência, o texto é direcionado à discussão de aspectos relativos à atividade epilinguística e ao ensino de gramática nas escolas. A intenção dessa parte do texto é, além de compartilhar as opiniões de alguns autores sobre a abordagem epilinguística, refletir sobre o contexto escolar e as práticas de ensino nas aulas de gramática. Por fim, é empreendida a abordagem de aspectos referentes à relação entre texto, discurso e gramática, uma das bases para a produção de enunciados em sua natureza social. A pesquisa apresenta ainda os resultados da aplicação metodológica realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da comparação entre a abordagem tradicional (gramática prescritiva) e a abordagem epilinguística na aplicação das conjunções coordenativas. Os resultados da aplicação desse método dão suporte à proposição de uma sequência didática para trabalhar a aplicação de conjunções coordenativas em enunciados opinativos. A sequência didática, assim como outras partes do texto (metodologia, análise de dados e considerações finais), serão compartilhadas por meio de um blog ([inspiralinguagem.blogspot.com.br](http://inspiralinguagem.blogspot.com.br)) com a intenção de fomentar o interesse pelo assunto.

**Palavras-chave:** Gramática. Linguística. Texto. Ensino. Epilinguismo.

## ABSTRACT

This research aims to observe the problems in development of language skills in grammar lessons on the implementation of coordinating conjunctions in opinionated statements. Through this work, we also intend to propose the practice of epilinguismo as a possible way to soften such problems. For this, a theoretical subsidy is presented proposing to discuss, in principle, aspects related to the grammatical tradition, involving the tension of the context established around the concepts of standard, grammar and language. Then there are the discussions on the linguistic analysis can contribute to the evolution of classes focusing on coordinating relations of the compounding period. Following, the text is directed to the discussion of aspects of epilinguística activity and grammar teaching in schools. The intent of this part of the text is share the views of some authors on the epilinguística approach and reflecting about the school environment and teaching practices in grammar lessons. Finally, it is taken the approach of aspects concerning the relationship between text, speech and grammar, one of the bases for the production of statements in its social nature. The research also shows the results of the methodological application performed with students from 9th grade of elementary school, from the comparison between the traditional approach (prescriptive grammar) and epilinguística approach to implementing the coordinating conjunctions. The results of applying this method support the proposal of a didactic sequence to work the application of coordinating conjunctions in opinionated statements. The didactic sequence, as well as other parts of the text (methodology, data analysis and final considerations), will be shared in a blog ([inspiralinguagem.blogspot.com.br](http://inspiralinguagem.blogspot.com.br)) with the objective of foment the interest in this subject.

**Keywords:** Grammar. Linguistics. Text. Teaching. Epilinguismo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de exercício da gramática prescritiva .....	24
Figura 2 - Exemplo de exercício da gramática prescritiva II .....	25
Figura 3 – Aplicação de atividade diagnóstica (APÊNDICE B) - grupo A.....	82
Figura 4 – Aula expositiva I – grupo A.....	82
Figura 5 – Aula expositiva II – grupo A.....	82
Figura 6 – Aplicação de atividade I (ANEXO B) – grupo A.....	83
Figura 7 – Aplicação de atividade II (APÊNDICE C) – grupo A.....	84
Figura 8 – Atividade (APÊNDICE D) – aluno A2 – grupo A.....	87
Figura 9 – Aplicação de atividade diagnóstica (APÊNDICE B) – grupo B.....	88
Figura 10 – Aula expositiva I – grupo B.....	89
Figura 11 – Aula expositiva II – grupo B.....	89
Figura 12 – Atividade (ANEXO B) - aluno A12 – grupo B .....	90
Figura 13 – Dinâmica (APÊNDICE C) I – grupo B.....	91
Figura 14 – Dinâmica (APÊNDICE C) II – grupo B.....	91
Figura 15 – Dinâmica (APÊNDICE C) III – grupo B.....	91
Figura 16 – Dinâmica (APÊNDICE C) IV – grupo B .....	91
Figura 17 – Dinâmica (APÊNDICE C) V – grupo B .....	92
Figura 18 – Aplicação da primeira atividade de verificação(APÊNDICE D)–grupo B	93
Figura 19 – Atividade (APÊNDICE D) - aluno A12 – grupo B.....	94
Figura 20 – Atividade (APÊNDICE E) – aluno A9 .....	95

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Plano de aula - grupo A .....	61
Tabela 2 – Plano de aula – grupo B .....	63
Tabela 3 – Tabulação da atividade de verificação 1 (APÊNDICE D) – grupo A.....	84
Tabela 4 – Tabulação da atividade de verificação 2 (APÊNDICE E) – grupo A.....	85
Tabela 5 – Tabulação da atividade de verificação 1 (APÊNDICE D) – grupo B.....	92
Tabela 6 – Tabulação da atividade de verificação 2 (APÊNDICE E) – grupo B.....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questionário sociolinguístico – questão 1 – grupo A .....	68
Gráfico 2 – Questionário sociolinguístico – questão 1 – grupo B .....	68
Gráfico 3 – Questionário sociolinguístico – questão 5 – grupo A .....	69
Gráfico 4 – Questionário sociolinguístico – questão 5 – grupo B .....	70
Gráfico 5 – Questionário sociolinguístico – questão 7A – grupo A .....	71
Gráfico 6 – Questionário sociolinguístico – questão 7A – grupo B .....	72
Gráfico 7 – Questionário sociolinguístico – questão 6 – grupo A .....	73
Gráfico 8 – Questionário sociolinguístico – questão 6 – grupo B .....	73
Gráfico 9 – Questionário sociolinguístico – questão 8 – grupo A .....	74
Gráfico 10 – Questionário sociolinguístico – questão 8 – grupo B .....	75
Gráfico 11 – Questionário sociolinguístico – questão 7G – grupo A .....	76
Gráfico 12 – Questionário sociolinguístico – questão 7G – grupo B .....	76
Gráfico 13 – Questionário sociolinguístico – questão 9 – grupo A .....	77
Gráfico 14 – Questionário sociolinguístico – questão 9 – grupo B .....	77
Gráfico 15 – Questionário sociolinguístico – questão 11 – grupo A .....	78
Gráfico 16 – Questionário sociolinguístico – questão 11 – grupo B .....	79
Gráfico 17 – Resultados da atividade de verificação 1 (APÊNDICE D) .....	95
Gráfico 18 – Resultados da atividade de verificação 2 (APÊNDICE E) .....	96

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL</b> .....	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>AS DIFERENTES ABORDAGENS NO ENSINO DE GRAMÁTICA</b> .....	<b>23</b>
3.1	TIPOS DE GRAMÁTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	23
3.1.1	Norma e tradição gramatical .....	29
3.1.2	Gramática, norma e língua: um olhar sobre o conflito .....	33
3.2	A ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE GRAMÁTICA .....	39
3.2.1	A atividade epilinguística e o ensino de gramática nas escolas .....	47
3.2.2	Texto, discurso e gramática .....	56
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DE TRABALHO</b> .....	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>67</b>
5.1	ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA .....	67
5.2	ANÁLISE DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL <i>VERSUS</i> EPILINGUÍSTICA .....	80
5.2.1	Análise do Grupo A .....	80
5.2.2	Análise do Grupo B .....	87
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>104</b>
	APÊNDICE A – Questionário sociolinguístico .....	104
	APÊNDICE B – Atividade 1 (diagnóstico) .....	107
	APÊNDICE C – Atividade 2 (prática linguística) .....	109
	APÊNDICE D – Atividade 3(verificação 1) .....	111
	APÊNDICE E – Atividade 4(verificação 2) .....	114
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>116</b>
	ANEXO A – Atividade específica (grupo A) .....	116
	ANEXO B - Atividade específica (grupo B) .....	118
	ANEXO C - Atividades de alguns alunos (grupo A) .....	120
	ANEXO D - Atividades de alguns alunos (grupo B) .....	150

## 1 INTRODUÇÃO

Parece retrógrado discorrer, hoje, a respeito dos aspectos que permeiam a prática docente no que se refere ao ensino de gramática nas escolas. A discussão sobre o tema, na visão de muitos estudiosos da língua, já deveria ter sido marginalizada. Mas o que dizer da potência dos entraves nos caminhos que se tem buscado para combater, ou até mesmo amenizar, os problemas relativos à assimilação de conhecimentos linguísticos por parte dos alunos?

Imersos nesse contexto de incertezas, as indagações são inevitáveis. Perguntamos, então, até que ponto o conhecimento linguístico dos alunos — considerando a diversidade de fatores que permeiam as interações comunicativas — interfere na aquisição de habilidade para aplicar conjunções coordenativas na escrita dos textos de caráter opinativo, comumente trabalhados no 9º (nono) ano do Ensino Fundamental?

Sistematizar uma resposta a esse questionamento implica percorrer campos já bastante observados pela busca científica. No entanto, é necessário estender a observação, aprimorá-la, e assim contribuir para a criação do arcabouço que será, possivelmente, uma base para futuras pesquisas neste campo de estudos.

Percebe-se, hoje, no âmbito social, com foco no meio escolar, um acentuado processo de banalização dos conhecimentos no que diz respeito à utilização de eficientes mecanismos linguísticos para uma efetiva inserção do indivíduo no grupo dos que interagem de maneira eficaz com o universo da linguagem oral e principalmente escrita. Assim,

se faz necessário o ensino de gramática, justo para munir os alunos de um instrumento de luta para inserir-se de modo mais efetivo e eficaz na sociedade: o uso da linguagem adequado às mais diversas situações comunicativas em que eles estiverem inseridos, que vão além das situações escolares e se estendem para quaisquer situações de sua vivência no meio social (SOARES, 1988 apud PRESTES, 1996, p.01).

Portanto, alunos que demonstram um conhecimento linguístico mais sedimentado podem apresentar maior desenvoltura nas atividades comunicativas cotidianas. Por

consequência, essa desenvoltura pode acontecer também na escrita dos “textos da escola”, ou seja, dos gêneros comumente trabalhados no 9º ano do ensino fundamental II. Isso permitirá uma resposta mais adequada às demandas envolvidas no contato dialógico estabelecido com a sociedade.

Dessa forma, fazer o “link” da estrutura textual com os fundamentos linguísticos e gramaticais pode contribuir muito significativamente para que os alunos acessem não somente os aspectos estáticos ou sintáticos do uso da língua materna, mas também a semântica e pragmática desse uso. Essas últimas requerem muito mais do que conhecimento gramatical, pois exigem a apropriação e posterior instrumentalização de aspectos extralinguísticos na produção de enunciados.

Segundo Bagno,

a escola não pode fechar-se em si mesma e para o mundo; ela deve tornar-se dinâmica, deve constituir-se em uma rede de circulação do saber. E essa circulação deve dar-se dentro dela mesma, projetando-se para fora e gerando frutos que possam ser úteis para a sociedade como um todo. (BAGNO, 2001, p.57)

Bagno destaca ainda a relevância do ensino da língua padrão de uma maneira sistematizada (sem negar o contexto) em que se dê “espaço ao maior número possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua” (BAGNO, 2001, p. 59). O texto, então, configura-se como o âmbito da concretização de saberes linguísticos considerando suas especificidades inerentes aos respectivos gêneros abordados.

Essa percepção nos faz reconhecer que é preciso um alicerce teórico-linguístico que dê às manifestações comunicativas dos usuários a consistência de que necessitam para atender à demanda interacional da sociedade, a qual não exige somente o conhecimento nato da língua. Não se pode negar que a produção textual é articulada pelo indivíduo a partir de aplicações linguísticas, semânticas e pragmáticas e que a ideia da não gramática inexistente em meio a esse processo (ANTUNES, 2009). Essas considerações nos direcionam, então, à feitura da verificação de tais aplicações visando ao estudo das possíveis contribuições dos mecanismos relacionais presentes em determinado gênero de texto até que esse atinja sua plenitude prática na vida social do estudante.

Postas essas considerações, o foco deste estudo é assentado acerca da observação da aplicação e relevância das conjunções no processo de coordenação das estruturas oracionais componentes de enunciados / textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O método será a realização de uma sequência de atividades para aplicação prática dos conhecimentos assimilados após situações distintas de exposição do conteúdo (conjunções coordenativas).

O gênero escolhido para a produção do *corpus* a ser colocado em estudo é o texto de opinião, pois representa a base do trabalho com a produção textual nessa etapa de ensino. Isso pode ser facilmente observado nas grades curriculares de modo geral. Os livros didáticos do 9º ano, acompanhando essa tendência curricular, privilegiam nas atividades propostas os gêneros textuais que têm como foco a opinião que evoluirá para a argumentação.

Para tanto, será realizada, inicialmente, uma abordagem sociolinguística para que sejam verificados aspectos sociais que possivelmente representem fatores de relevo no que diz respeito às competências gramaticais para a realização de atividades de produção enunciativa/ textual.

Considerando a linguagem como

atividade humana que, nas representações de mundo que constrói, revela aspectos históricos, sociais e culturais. É por meio da linguagem que o ser humano organiza e dá forma às suas experiências. (ABAURRE e PONTARA apud MELO, 2010)

O norte deste trabalho é alinhado com perspectivas do uso social da linguagem em práticas cotidianas para o alcance de uma interação comunicativa eficaz. Essa concepção encontra abrigo no teor epistemológico do epilinguismo, de Antoine Culioli<sup>1</sup> (2005), que considera a reflexão sobre a articulação dos elementos linguísticos na interação comunicativa. Um capítulo desta dissertação será dedicado

---

<sup>1</sup> Antoine Culioli, nascido 4 setembro 1924 em Marselha, é um linguista francês. Desenvolve, há mais de 40 anos, a teoria de que nós conhecemos hoje como a Teoria das Operações Enunciativas ou Teoria das operações predicativas e enunciativas, que ele define como uma linguagem cujo objeto é "o estudo da atividade linguagem através da diversidade das línguas naturais." (<http://getoe1.blogspot.com.br/2013/04/biografia-de-antoine-culioli.html>)

à abordagem epilinguística, já que esta representa o cerne das discussões aqui tratadas.

Assim, esta pesquisa é justificada pela vasta necessidade, ainda vigente, de orientação teórica, científica e prática sobre como e por que ensinar a aplicação de conjunções coordenativas (sintaxe do período composto) nas salas de aula do ensino fundamental II. Não se pode ignorar que nesse período de estudos os alunos têm grande potencial para construir conhecimentos que, possivelmente, tornar-se-ão alicerce de suas vivências linguísticas futuras, seja no âmbito escolar ou mesmo em suas práticas sociais de interação comunicativa.

Para dar seguimento a este trabalho, serão expostas adiante breves descrições dos itens do sumário desta pesquisa, a começar pelo aporte teórico (capítulo dois).

Nos três subcapítulos iniciais do aporte teórico, serão expostas considerações a respeito da relação entre língua, norma, tradição gramatical e o ensino de gramática nas escolas. O intuito dessa parte do texto é trazer à tona discussões acerca da construção social do conhecimento gramatical ao longo dos tempos e da verificação de uma possível ineficiência pedagógica das aulas de gramática. O texto é direcionado ao entendimento de que as aulas de gramática implementadas hoje nas escolas pouco contribuem para atender às demandas comunicativas contemporâneas.

O subcapítulo seguinte apresenta alguns aspectos da contribuição da análise linguística para a evolução do trabalho com o ensino da língua nas salas de aula com foco no que se refere às relações de coordenação, ou parataxe. Essas contribuições são entendidas aqui como base para o amadurecimento das práticas de ensino e aprendizagem da língua. Encontramos na análise linguística a base para a proposta deste trabalho: a prática do epilinguismo nas aulas de gramática.

No subcapítulo posterior, serão discutidos aspectos relacionados à prática de ensino de gramática no âmbito escolar e à abordagem epilinguística. A verificação dessas práticas permitirá, conseqüentemente e possivelmente, a identificação dos entraves que podem representar obstáculos para a prática da atividade epilinguística no

contexto das aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, entendemos que, de acordo com Neves

Cabe à escola, então, sendo verdadeiro espaço de suporte aos aspectos cognitivos em se tratando da língua, garantir [ao aluno] a [...] posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, [em que o usuário] terá suporte para transitar da competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação. (NEVES, 2014, p.24)

No último subcapítulo do aporte teórico, serão abordados aspectos que dizem respeito à relação entre texto, discurso e gramática. O objetivo dessa parte é apresentar a visão de autores que entendem o texto socialmente produzido como a plataforma ideal para a aprendizagem gramatical. Essa concepção é vista aqui como a prática mais adequada aos objetivos pedagógicos a serem alcançados.

Este estudo apresenta ainda (capítulo três) a descrição dos procedimentos metodológicos que conduziram a parte empírica da proposta de pesquisa. Esses procedimentos encontram abrigo teórico no método da pesquisa-ação, por acreditarmos que essa abordagem é a que contempla os objetivos aqui pretendidos.

Os dados colhidos com a aplicação supracitada deram origem à análise de dados apresentada no capítulo quatro. Essa análise considera, prioritariamente, os resultados quantitativos para realizar uma comparação de métodos de ensino, assim como consta na metodologia.

As constatações feitas a partir da realização deste estudo nos encaminharam para a confecção de uma sequência didática, que é proposta como produto educacional deste trabalho. Essa sequência didática, assim como algumas partes constantes do trabalho, será compartilhada em um blog criado para esse fim ([inspiralinguagem.blogspot.com.br](http://inspiralinguagem.blogspot.com.br)) com o objetivo de alcançar o maior público possível.

## **2 TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL**

Eu sou Victor Martins do Amparo, tenho 39 anos e leciono Língua Portuguesa há, aproximadamente, quinze anos. Nascido no Rio de Janeiro, frequentei as escolas públicas do Município e Estado — das localidades de Botafogo e Gávea, respectivamente — até o segundo ano do Ensino Médio, quando fixei residência permanente na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, no Estado do Espírito Santo, em 1995. Após concluir o Ensino Médio regular, no ano de 1996, ingressei no meu primeiro emprego, o qual, sem dúvida, favoreceu a escolha do meu ramo de atuação profissional, pois se tratava de um trabalho que me colocou diretamente em contato com os profissionais de uma renomada instituição privada de ensino.

Depois de alguns anos de trabalho no setor administrativo da escola, escolhi o curso de Letras/Literatura no Centro Universitário São Camilo para realizar minha graduação (2000 a 2003) e me estabelecer definitivamente na área da educação como um profissional e como pessoa que se realizaria ao contribuir significativamente com a sociedade por meio da docência.

Iniciei minhas atividades no magistério no ano de 2001, ministrando aulas para o Ensino Fundamental II na mesma instituição em que já trabalhava. No ano seguinte, assumi, além das que já tinha no ensino fundamental II, turmas no Ensino Médio e no pré-vestibular.

Em 2004, diante de várias questões pessoais, optei por deixar a atividade docente em segundo plano — dando poucas aulas em alguns cursos de pré-vestibular, à noite — e ingressei numa empresa do setor comercial, onde trabalhei por cinco anos.

Após esse período, em 2009, ao ser aprovado em concurso público para a educação municipal de Cachoeiro de Itapemirim / ES, retomei a docência como única atividade profissional, ministrando aulas no ensino fundamental II e também no ensino médio, além de atuar em cursos preparatórios de algumas escolas particulares da região.

Nesse período, realizei um curso de pós-graduação, no qual defendi uma monografia com foco em produção textual.

Em 2011, fui aprovado em outro concurso público, agora no município de Marataízes/ES, fato que me obrigou a desistir das aulas no ensino médio devido à incompatibilidade de carga horária. Nesse mesmo ano, comecei a dar aulas em um pré-Enem na cidade de Castelo/ES, onde, até hoje, ministro aulas de gramática e produção textual.

Após esse período, o contato com essa multiplicidade de realidades escolares fez com que, a cada dia trabalhado, a vontade de buscar uma continuidade para minha formação crescesse, pois a necessidade de me preparar para interferir naquela realidade estava ali e eu ainda não estava munido apropriadamente dos conhecimentos prático-teóricos exigidos para propiciar a busca de um preenchimento das lacunas pedagógicas encontradas no caminho.

O ingresso no PROFLETRAS, ao final de 2014, além de ser a realização de uma conquista há muito desejada, foi extremamente significativo, pois era o fomento que eu precisava para aprimorar minha práxis docente por meio da revisitação de velhas, mas presentes, “angústias” em se tratando do ensino de língua (em especial de gramática).

Em princípio, a disciplina *Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional* proporcionou uma visão técnica mais nítida do que realmente é realizar um trabalho de caráter científico. A leitura do livro do autor Antônio Carlos Gil (2002), indicado como leitura básica da disciplina, foi relevante para esclarecimentos, desde questões técnicas até os métodos de abordagem de pesquisa, o que facilitou bastante a tomada de rumo em meu trabalho.

A disciplina *Alfabetização e Letramento* muito contribuiu para o aporte teórico da minha pesquisa, pois permitiu uma visão dialógica situada acerca das obras de autores como Brian V. Street (2014), Geraldi (2002), Magda Soares (1988, 2003) e

Roxane Rojo (2013), entre outros, que tocaram em questões sobre a realidade linguística e política em que temos de interferir sob a chancela deste Mestrado.

A partir da disciplina *Fonologia, Variação e Ensino*, foi possível o começo de um desofuscamento a respeito de inúmeras questões referentes às produções dos alunos, as quais, antes, eram rotuladas apenas como erros. A principal marca dessa disciplina foi a “ponte” construída entre teoria e prática, o que propiciou aulas em que pudemos proceder à análise de variados textos (produções e teoria) para reconhecer fenômenos pertinentes ao uso linguístico.

Os estudos realizados na disciplina *Texto e Ensino* permitiram um contato efetivo com aspectos teóricos relacionados ao fazer textual e também à prática escolar dessa atividade cognitiva. O seminário apresentado na conclusão da disciplina foi de grande valia, pois tive contato com o livro “Língua, texto e ensino”, de Irandé Antunes (2009), o qual foi trabalhado nesse seminário pelo meu grupo e trouxe novas e importantes concepções acerca do fazer textual na sala de aula.

A disciplina *Gramática, Variação e Ensino* sem dúvida foi a que mais contribuiu, diretamente, com a minha pesquisa, pois toca exatamente os estudos linguísticos, que se situam no foco das minhas investigações. Num primeiro momento, as aulas foram direcionadas para as questões práticas do cotidiano escolar, de sala de aula. Esse direcionamento permitiu o estudo acerca de aspectos conceituais errôneos, ou pelo menos questionáveis, que muitas vezes são apresentados aos alunos nas aulas de gramática, bem como das metodologias inadequadas praticadas nas aulas de Língua Portuguesa (como, por exemplo, aulas exclusivamente estruturais, que não valorizam os aspectos linguísticos envolvidos na comunicação). O segundo momento da disciplina foi caracterizado pelo estudo teórico e prático do epilinguismo, de Antoine Culioli (1999, 2005), cujo teor epistemológico representa o cerne da minha pesquisa.

A epilinguística sinaliza com clareza aquilo que deveria ser o pensamento comum considerando o trabalho com gramática na sala de aula. Assim, nas aulas de gramática a sala deve se transformar num laboratório de experimentação linguística

que permite aos cientistas (alunos) operar sobre a própria linguagem descobrindo, assim, a riqueza articulatória de seus elementos.

A disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita* muito contribuiu, primeiramente, para a observação, discussão e compreensão de aspectos relacionados à metacognição em meio ao âmbito de aprendizagem da língua. Posteriormente, foram trazidos para discussão tópicos que se referem a questões práticas sobre o trabalho com a leitura, produção textual e suas implicações no contexto escolar. Isso proporcionou um aprimoramento da nossa visão em se tratando da diversidade e origem dos problemas que representam significativos entraves para o desenvolvimento de habilidades de leitura — e também de escrita — por parte dos alunos.

No que se refere à disciplina *Leitura do Texto Literário*, houve a oportunidade de aprimorar a observação acerca da questão de que, antes de mais nada, os nossos alunos são seres culturais. Portanto, não devemos e nem podemos esquecer a importância de implementar em nossas práticas pedagógicas — de ensinagem — momentos que privilegiem não só a costumeira normatização conteudística, mas um espaço em que se possa realizar o compartilhamento, a troca de saberes culturais.

Minha trajetória me trouxe a esta proveitosa oportunidade de aprimorar meus conhecimentos neste Mestrado profissional, prática essa que deve ser constante entre os que, assim como eu, assumiram a escolha da profissão de ensinar.

### 3 AS DIFERENTES ABORDAGENS NO ENSINO DE GRAMÁTICA

No que diz respeito ao ensino de gramática, é notória a diversidade de conceitos que se entremeiam a fim de tentar esclarecer alguns pontos ainda obscuros que se referem tanto ao próprio conhecimento do idioma quanto à amplitude que pode ser alcançada pela(s) linguagem(ns) presente(s) na prática discursiva dos usuários. Dessa forma, é necessária, aqui, a discussão de aspectos que envolvem desde a relação entre gramática, norma e língua, passando pela análise linguística e concepção textual do tratamento gramatical até a adequação do ensino da língua nas salas de aula.

#### 3.1 TIPOS DE GRAMÁTICA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Temos uma diversidade de normas que se estabelecem em nosso universo linguístico. Assim, devemos observar o que diferencia as gramáticas que compõem o leque epistemológico de que dispõe a ciência para melhor compreender os mecanismos de funcionamento da língua. Para Possenti (1996) são três os tipos de gramática em questão:

1 – A gramática normativa, primeira a ser aqui relacionada, é a que mais está presente na realidade contemporânea da prática docente em nossas escolas. Quando essa nomenclatura é lida nas próprias gramáticas pedagógicas e livros didáticos, a coerência ou a visão criada, em geral, no pensamento dos profissionais escolares, ou melhor, no pensamento coletivo da sociedade, é a de um contexto em que seres “ensinantes” transmitem valores linguísticos considerados preconceituosamente ideais pela sociedade a seres “aprendentes”. Esses devem dominar tais valores para conquistarem um lugar de prestígio entre os usuários da língua.

A gramática normativa, apesar de, segundo Possenti (1996), “beber” na fonte da descrição dos fatos linguísticos, é prescritiva, ou seja, apresenta como resultado —

não suscetível a questionamentos ou observações dos fatos de interação — um conjunto de regras que deve ser seguido.

É comum encontrarmos livros didáticos — e principalmente gramáticas — que, na abordagem de um conteúdo, como, por exemplo, orações coordenadas, ignoram o contexto de aplicação e focam exclusivamente modelos geralmente produzidos por autores consagrados (escritores). Isso pode ser verificado nos exemplos abaixo:

Figura 1 – Exemplo de exposição de conteúdo em gramática prescritiva

## ORAÇÕES COORDENADAS INDEPENDENTES

**1** | Esquema:

<b>Orações coordenadas</b>	assindéticas (= não ligadas)	aditivas
	sindéticas (= ligadas)	adversativas alternativas conclusivas explicativas

**2** | **Oração coordenada** é a que está ligada a outra de mesma natureza sintática.

No período composto por coordenação, as coordenadas são independentes (isto é, não funcionam como termos de outras) e se dizem:

- 1) **sindéticas**, quando se prendem às outras pelas conjunções coordenativas;
- 2) **assindéticas**, se estiverem apenas justapostas, sem conectivo, como as duas primeiras orações deste período:

*“Inclinei-me, apanhei o embrulho e segui.”* (Machado de Assis)

*Inclinei-me:* oração coordenada assindética;  
*apanhei o embrulho:* oração coordenada assindética;  
*e segui:* oração coordenada sindética aditiva.

Outros exemplos de orações coordenadas assindéticas:

*“A noite avança, há uma paz profunda na casa deserta.”* (Antônio Olavo Pereira)  
*“O ferro mata apenas; o ouro infama, avilta, desonra.”* (Coelho Neto)  
*“Avancei lentamente até o bueiro, sentei-me.”* (Graciliano Ramos)  
*“Jonas dá o sinal de partida, as lanchas se movimentam lentamente, os saveiros acompanham.”* (Jorge Amado)

Fonte: CEGALLA, Novíssima Gramática da Língua Portuguesa, 2000, p 342.

A impressão que se tem é de que não há preocupação em apontar um contexto da aplicação ou plataforma que faça do conteúdo em questão algo significativo para o aluno. Assim, depreender a relevância desse conhecimento gramatical para as construções textuais torna-se algo muito difícil, pois há uma incompatibilidade de linguagem que, possivelmente, tornará o conhecimento quase inacessível a quem aprende.

Figura 2 - Exemplo de exposição de conteúdo em livro didático

Quando as orações coordenadas não apresentam conjunções coordenativas, elas são denominadas orações coordenadas **assindéticas**.

Exemplo: O carro não era novo, havia um risco na lateral.

Quando as orações coordenadas apresentam conjunções coordenativas, elas são denominadas orações coordenadas **sindéticas**.

Exemplo: O carro não era novo, pois havia um risco na lateral.

Um sujeito salvou uma princesa, eles casaram e foram felizes!

Oração coordenada  
assindética

Oração coordenada  
assindética

Oração coordenada sindética  
(ligada pela conj. coordenativa e)

As orações coordenadas sindéticas são classificadas de acordo com a relação de sentido que a conjunção coordenativa estabelece entre as orações. Veja a tabela a seguir.

Orações coordenadas sindéticas	Conjunções coordenativas	Exemplos
<b>Aditiva</b>	e, nem	Ana se arrumou e foi ao circo com seus pais.
<b>Adversativa</b>	mas, porém, entretanto, no entanto	Era um filme premiado, mas Carolina não gostou.
<b>Alternativa</b>	ou...ou, ora... ora, já... já, quer... quer	Nos fins de semana, Flávio ou ia ao teatro, ou ia ao cinema.

Fonte: TAVARES, Vontade de saber português 9º ano, 2012, p. 32.

2 – A gramática descritiva é a abordagem que constitui a busca realizada pelos linguistas. Diferente da gramática normativa — cujo princípio é disseminar as regras que devem ser seguidas indiscriminadamente — a gramática descritiva, como a própria nomenclatura sinaliza, tem por finalidade descrever as regras que de fato são seguidas pelos usuários nos diversos processos de interação comunicativa. A descrição é feita a partir dos usos orais, ou seja, a “preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas.” (POSSENTI, 1996, p.65)

Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais— ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente. (POSSENTI, 1996, p.65)

Como exemplos da diferença entre a gramática normativa e a descritiva, podemos observar as formas verbais do pretérito mais-que-perfeito, que praticamente não são mais faladas e são encontradas nos textos mais conservadores como o texto bíblico; o futuro composto em forma de locução é usado no lugar das formas sintéticas (vou sair em vez de sairei).

O gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, mas pode ir além da constatação de que essas formas existem, verificando, por exemplo, que elas são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais ou, eventualmente pelas mesmas pessoas em situações diferentes; constatará ainda que há uma resistência ou prevenção em relação a “eles pusero” e “eles pôs” porque não são formas utilizadas pelas pessoas cultas; percebe-se, assim, imediatamente, que o critério de correção não é linguístico, mas social. (POSSENTI, 1996, p.69)

3 – As gramáticas internalizadas — conjunto de regras dominado pelo falante — representam hipóteses de um conhecimento nato que permite ao usuário produzir enunciados de maneira que essas sequências de palavras sejam reconhecidas como pertencentes a uma língua / idioma.

[...] isso tem a ver com aspectos observáveis das próprias frases, dentre os quais se podem enumerar desde características relativas aos sons (quais são e como se distribuem), até as relativas à forma das palavras e sua localização na sequência. (POSSENTI, 1996, p.69)

Ao operacionalizar mecanismos comunicativos inicialmente por meio da fala (em geral das crianças) os enunciadores da língua já demonstram uma significativa apropriação da complexidade das “engrenagens linguísticas”. Tais engrenagens propiciam construções enunciativas aceitas na interação com outros integrantes desse meio. Assim, não se podem menosprezar esses saberes prévios, mas torná-los ponto de partida para um aprimoramento sóbrio do trabalho acerca do ensino da língua em sala de aula.

Neves (2013) aborda o conceito de gramática funcional, o qual, por meio de observações e considerações científicas, mostra aspectos situados no processo de aquisição de conhecimentos gramaticais. Esses conhecimentos são necessários à interação social, pois representam o suporte à produção de enunciados. Assim,

Sem necessariamente conceber um modelo cognitivista de gramática, o funcionalismo assenta, em geral, uma relação entre gramática e cognição, havendo, nos diversos modelos, diferenças quanto à concepção dessa

relação, com possibilidade de posições extremas ou relativizadas. (NEVES, 2013, p.21)

O que se propõe, afinal, é que a teoria da gramática constitui um subcomponente integrado da teoria do “usuário da língua natural” e que a descrição linguística inclui referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e estatuto dentro da situação de interação determinada socioculturalmente. (NEVES, 2013, p.19)

A autora destaca também a relação entre a gramática e o discurso no tratamento de discurso de Schiffrin (1987),

que assenta que a língua ocorre sempre em um contexto (cognitivo, cultural, social), é sensível ao contexto (domínios culturais, sociais, psicológicos e textuais que penetram em todos os níveis da linguagem), é sempre comunicativa (sempre endereçada a um recebedor) e é projetada para a comunicação (a própria redundância é projetada para facilitar o processo de comunicação). Fica assentado que a língua é usada (e, portanto, organiza estruturas) a serviço das metas e intenções do falante (que são tomadas e realizadas em relação aos ouvintes), e é da organização dessas metas que emerge a ação (ou a realização de ações) discursiva. (NEVES, 2013, p.25)

A gramática funcional apresenta, se não o ideal, o esboço de uma significativa evolução do olhar científico que se estabelece acerca dos estudos da linguagem. As observações epistemológicas encontram abrigo em muitos pilares antes desconsiderados — talvez propositadamente em virtude de um conjunto de fatores que vão das questões políticas até a falta de empenho e/ou aporte teórico reconhecido — e que hoje possuem uma relevância tal, que não podem ser simplesmente camuflados. Neves (2013, p.17) ressalta que

[...] são lições básicas de uma gramática de direção funcional:

- A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos (Prideaux, 1987).
- A língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (Givón, 1995).
- As formas da língua são meios para um fim, não um fim em si mesmas (Halliday, 1985).
- Na gramática estão integrados os componentes sintático, semântico e pragmático (Dik, 1978, 1980, 1989<sup>a</sup>, 1997; Givón, 1984; Hengeveld, 1997).
- A gramática inclui o embasamento cognitivo das unidades linguísticas no conhecimento que a comunidade tem a respeito da organização dos eventos de seus participantes (Beaugrande, 1993).
- Existe uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (o gramatical) (Mackenzie, 1992).
- O falante procede a escolhas, e a gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas (Halliday, 1973, 1985).

- A gramática é susceptível às pressões do uso (Du Bois, 1993), ou seja, às determinações do discurso (Givón, 1979b), visto o discurso como a rede total de eventos comunicativos relevantes (Beaugrande, 1993).
- A gramática resolve-se no equilíbrio entre forças internas e forças externas ao sistema (Du Bois, 1985).
- O objeto da gramática funcional é a competência comunicativa (Martinet, 1994). (p. 16)

Esses pressupostos nos assentam — a partir das necessidades de esclarecimento detectadas — nas investigações funcionalistas, que abordam questões como:

- relações entre discurso e gramática (porque o discurso conforma a gramática, mas principalmente porque ele não é encontrável despido da gramática);
- liberdade organizacional do falante, dentro das restrições construcionais (porque o falante processa estruturas regulares, mas é ele que faz as escolhas que levam a resultados de sentido e a efeitos pragmáticos);
- distribuição de informação e relevo informativo (porque os diversos eventos têm, inerentemente, diferente importância comunicativa, mas é o falante que lhes confere relevo, segundo seus propósitos);
- fluxo de informação e fluxo de atenção (porque no discurso há sempre uma informação que flui, mas é o falante que dirige, dentro de um ponto de vista, o fluxo de atenção que “empacota” a informação, para apresentá-la ao ouvinte);(NEVES, 2013, p. 17)

Em síntese, é possível perceber na gramática funcional o aporte epistemológico presente nos preceitos da visão epilinguística — conceito que será mais bem discutido em capítulo posterior — dos estudos da linguagem. Estudar a língua, nesse sentido, é empreender uma investigação cuidadosa e atenta, considerando a diversidade de fatores que direta ou indiretamente influenciam a externalização do pensamento humano por meio da linguagem.

### **3.1.1 Norma e tradição gramatical**

Falar de norma é de fato tocar no cerne, na alma da Gramática Tradicional, doravante GT. É aprofundar a visão do que se refere ao, já citado, conflituoso contexto em que se insere o ensino de língua em nossa sociedade.

Norma é, em qualquer caso, um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também sociopolítico-cultural. Como diz Faraco, norma não

é apenas “um conjunto de formas linguísticas”, mas “também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas”. (FARACO, 2002, p. 39 apud NEVES, 2014, p.20)

A definição de norma, encontrada em dicionário específico da área, nos ajuda a esclarecer alguns pontos:

Conjunto de hábitos linguísticos vigentes no *lugar* ou na *classe mais prestigiosa* do país [grifos nossos]. O esforço [...] para manter a norma e estendê-la aos demais lugares e classes é um dos fatores do que se chama a *correção*. [...] Do ponto de vista da norma, a variabilidade que a contraria constitui o *erro*. [...] A norma é uma força conservadora na linguagem, mas não impede a evolução linguística, que está na essência do dinamismo da língua [...] (CÂMARA, 1978 apud CALLOU apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 18)

A própria definição em questão denuncia as contradições: como representar os “hábitos linguísticos vigentes no lugar” se não há preocupação em considerar, dentre outros aspectos negativos deste contexto, toda a pluralidade observada nas condições de produção dos enunciados? Quais são os critérios válidos para reconhecer como mais prestigiosa uma classe social em detrimento das outras? Tudo, em se tratando de variação nos usos linguísticos, que segue na contramão da norma arbitrariamente imposta é “erro” de fato? É realmente possível “uma força conservadora” coexistir, na mesma esfera social, com a inevitável evolução sem que haja conflitos que resultarão em visões errôneas, sem infraestrutura e, portanto, ineficazes do ponto de vista pedagógico e cognitivo? Diante de tais indagações, os contornos da problemática ganham mais consistência, as divergências são acentuadas e somos levados a reconhecer que

Existe, sem dúvida, um abismo entre a norma idealizada e a norma efetivamente praticada, mesmo pelos falantes mais escolarizados, trazendo a necessidade de repensar o nosso código gramatical e atualizá-lo. [...] a língua portuguesa não é homogênea, como nenhuma língua é homogênea, mas sim “heterogênea, plural e polarizada, se se considerar o todo do português brasileiro e não apenas a idealizada norma padrão...” (MATTOS e SILVA, 1999 apud CALLOU apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 21-22)

Em meio a essa pluralidade da língua, é observado um grupo de normas que deveriam figurar mutuamente e harmoniosamente no contexto de ensinagem para que houvesse uma orientação mais significativa tanto para indivíduos na condição

de usuários, quanto para professores na condição de agentes facilitadores da aprendizagem da língua. Assim,

Na designação de Lucchesi (1994), teríamos, em um polo, as normas vernáculas e, em outro, as normas cultas. Lucchesi & Lobo (1988) propõem também uma distinção entre norma padrão e norma culta, a padrão correspondendo aos modelos contidos nas gramáticas normativas, a culta, aos usos dos falantes mais escolarizados. As normas populares ou vernáculas corresponderiam aos falantes menos escolarizados. (CALLOU apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 22)

Toda essa heterogeneidade — reflexo natural do grupo de usuários que vive em um contexto multicultural — nos leva ao reconhecimento de que

Não são poucas as pesquisas que levaram à conclusão de que não existe uma norma única, mas sim uma pluralidade de normas, normas distintas segundo os níveis sociolinguísticos e as circunstâncias da comunicação. É necessário, portanto, que se faça uma reavaliação do lugar da norma padrão, ideal, de referência a outras normas, reavaliação essa que pressupõe levar em conta a variação e observar essa norma padrão como o produto de uma hierarquização de múltiplas formas variantes possíveis, segundo uma escala de valores baseada na adequação de uma forma linguística, com relação às exigências de interação. (CALLOU apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 17)

Dessa forma, entendemos que, devido ao seu caráter lacunar, a GT dá pouco suporte ao aprendiz, em diversos momentos do processo de aprendizagem, em se tratando dos conhecimentos necessários para saber lidar com muitas das situações comunicativas vivenciadas. Não proceder a um adequado trato pedagógico tem levado o trabalho com a linguagem em sala de aula, muitas vezes, ao insucesso, mesmo diante de tantas investidas no sentido de encontrar a abordagem ideal para lidar com a questão posta.

Dessa forma,

A norma linguística deve ser vista [...] no quadro mais amplo dos comportamentos sociais, sem desconsiderar o papel do prestígio e da correção linguística e as condições históricas que antecedem a constituição de uma norma explícita (CALLOU apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 17).

pois,

Toda língua, em qualquer país, em qualquer cidade, possui sua própria norma culta, sua própria linguagem comum, que não coincide totalmente com a norma literária, ideal, e funciona, por sua vez, apenas como ponto de referência e como força unificadora e conservadora. Cunha, referindo-se à oposição entre norma culta e norma purista, reafirmava em 1985 as suas palavras de 1952, sobre ser impossível querer manter a quimera de uma norma purista no mundo atual, conturbado e interligado. Como se vê, a existência de diferenças de uso na mesma língua é um fato incontestável e não uma anomalia restrita à língua portuguesa (CALLOU apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 19).

Se sabemos, ou pelo menos encontramos evidências historicamente sinalizadas sobre o desencontro entre o fazer linguístico-pedagógico e as necessidades sociocomunicativas dos falantes da língua, é natural que surjam incertezas e questionamentos. Sendo assim, que fator é o principal responsável pelo fato de ainda estar arraigada no cerne da sociedade esta imensa força centrípeta, conservadora acerca do “bom uso” da linguagem?

Não é exatamente pelos gramáticos que a valorização da “boa linguagem” é, hoje, mantida, como pode fazer pensar o evoluir da disciplina gramatical entre nós. Mais que eles — e acima deles — é o povo que tem fascínio pela “boa linguagem”, sempre que um pouco de contato com padrões cultos lhe tenha sido permitido. (NEVES, 2014, p. 35)

Nesse cenário situacional, não podemos esquecer de que “a prática da leitura e da escrita será fundamental para atingir os objetivos [comunicacionais], pois fará com que o indivíduo entre em contato com uma pluralidade de normas, além da sua própria”. (CALLOU apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 28). Essa pluralidade de esquemas comunicacionais acessada pelo indivíduo em seu cotidiano configura o contexto propício para que ele tenha a oportunidade de tomar os caminhos que podem levá-lo à consciencialização de como opera linguisticamente nas várias esferas em que articula seu discurso. Daí, então, emergiria um conhecimento “encorpado” e efetivo da língua, a qual, por sua vez, se estabeleceria como código representativo mais adequado às projeções da linguagem.

Entende-se, assim, que “o ensino da língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que faz ele parte” (CALLOU apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 28).

### 3.1.2 Gramática, norma e língua: um olhar sobre o conflito

Para uma continuidade das reflexões propostas até aqui, considere-se a seguinte pergunta: que abordagem gramatical deve ser implementada nas salas de aula para que os objetivos de aprendizagem sejam de fato alcançados pelos nossos alunos? Uma outra pergunta dá seguimento ao raciocínio: existe uma resposta consistente, relativamente pronta e aplicável para esse questionamento? Abriga-se aqui a necessidade de buscar as devidas — mas não completas e únicas — respostas, a fim de contribuir para a evolução/ melhoria do ensino de nossa língua.

De acordo com João Ubaldo Ribeiro,

A gramática é a mais perfeita das loucuras, sempre inacabada e perplexa, vítima eterna de si mesma e tendo de estar formulada antes de poder ser formulada — especialmente se se acredita que no princípio era o verbo. Estou, como já contei, estudando gramática e fico pasmo com os milagres de raciocínio empregados para enquadrar em linguagem “objetiva” os fatos da língua. Alguns convencem, outros não. Estes podem constituir esforços meritórios, mas se trata de explicações que a gente sente serem meras aproximações de algo no fundo inexprimível, irrotulável, inclassificável, impossível de compreender integralmente. Mas vou estudando, sou ignorante, há que aprender. Meu consolo é que muitas das coisas que me afligem devem afligir vocês também. Ou pelo menos coisas parecidas (RIBEIRO, 1985 apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 15).

Esse “desabafo” de Ubaldo Ribeiro — palavras de um detentor consagrado da norma culta — talvez reflita uma espécie de angústia coletiva dos usuários perante um idioma que recebe trato impróprio no que diz respeito a abordagens pedagógicas e ideológicas historicamente sedimentadas. Desse modo, essas abordagens podem constituir um curso processual contra o qual é cada vez mais difícil levantar uma bandeira, ou quem sabe uma placa sinalizadora, para que se dê o supostamente correto direcionamento que fará da nossa língua um verdadeiro instrumento de inclusão, de construção identitária.

Em relação às tensões que se estabelecem no embate teórico sobre gramática, norma e língua, Moura Neves (2010) corrobora a “angústia” de Ubaldo ao simular a externalização do discurso docente dizendo que

[...] para entrar nesse mundo, precisamos sair do mundo da leitura e da interpretação e do da redação; afinal, precisamos sair do mundo da linguagem. A partir de agora, vamo-nos encher de espírito de sacrifício, vontade de vencer na vida, e vamos encarar os abomináveis exercícios que hão de testemunhar, lá em casa, que não descuramos da gramática, como os que, relaxando costumes, andaram por aí defendendo (NEVES, 2010, p. 8).

Claramente percebemos que é feita alusão ao grande esforço que hoje é investido para que se pratique a ensinagem de uma língua, muitas vezes imposta devido à proposta prescritiva e modelar e geralmente encontrada em grande parte dos materiais didáticos e aulas de português. Essa proposta apresenta fortes indícios de uma deficiente correspondência com as reais necessidades comunicativas do cotidiano de quem realmente fala, lê e escreve. Além disso, entrar na contramão do verdadeiro objetivo (“sair do mundo da linguagem”), por vias lógicas de entendimento, só traria mais prejuízos à situação que já é problemática.

A autora, ainda nessas palavras, faz referência a essa força de uma prática ideológica estabelecida em larga escala temporal (“relaxando costumes”) que na verdade, funcionalmente, não produz resultado. Há também referência ao “mito” da ascensão social, proporcionado pelo domínio do conhecimento normativo da língua (“vontade de vencer na vida”) — tópicos que serão tratados mais à frente —, o que é explicitado na continuidade de seu texto:

[...] o melhor conhecimento da língua vem agora traduzido em sucesso em concursos e bom desempenho social e profissional, embora também venha apontado como utilizável “para nada”. A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada (NEVES, 2010, p. 11).

Esses olhares, que hoje são compartilhados em muitas obras de estudiosos da língua que verdadeira e responsabilmente se preocupam com o destino do ensino do idioma em nosso país, não surgiram como “passe de mágica”. O que vivemos hoje neste cenário é o resultado — não definitivo — de um processo histórico-cultural de dominação ideológico-político-social que, por sua vez, criou “muros” muito altos para que sejam facilmente transpostos, a fim de que se realize um

trabalho efetivo e adequado em relação ao ensino da língua. Nesse sentido, Bagno nos põe a par da situação:

Minha análise visa demonstrar que essa instrumentalização da Gramática Tradicional como suporte do “discurso político e administrativo” não se interrompeu com o fim da Idade Média, permanecendo viva e forte até os dias de hoje, ao menos no que diz respeito à sociedade brasileira. (BAGNO, 2010, p.16)

A ortografia oficial, em todos os países, é uma decisão *política*, é uma lei, um decreto assinado por aqueles que tomam as decisões em nível nacional. Por isso, ela pode ser modificada ao longo do tempo, segundo critérios racionais e mais ou menos científicos, ou segundo critérios sentimentais, políticos e religiosos (BAGNO, 2004, p.28).

Estamos, de certa forma, ainda submissos à sistematização da GT ou Gramática Normativa, a qual dita uma mesma “cartilha” indiscriminadamente a todos os usuários da língua, em qualquer situação de uso nas esferas sociais. Os aspectos extralinguísticos e/ou contextuais são deixados de lado para dar vez ao autoritarismo linguístico inerente aos modelos isolados escolhidos para as análises. De acordo com Possenti,

[...] a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas (como a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares (POSSENTI, 1996, p. 18).

Em consonância com essa linha de constatações, pode-se perceber de fato a legitimação do poder por meio da imposição ideológica que surge a partir do contexto de prestígio em que é flagrada a gramática prescritiva. Assim,

Um poder dominante pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com eles; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; denegrindo idéias que possam desafiar-lo; excluindo formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada, mas sistemática; e obscurecendo a realidade social de modo a favorecê-lo. Tal “mistificação”, como é comumente conhecida, com freqüência assume a forma de camuflagem ou repressão dos conflitos sociais, da qual se origina o conceito de ideologia como uma resolução imaginária de contradições reais. Em qualquer formação ideológica genuína, as seis estratégias podem estabelecer entre si interações complexas. (EAGLETON, 1997, p. 19 apud BAGNO, 2010, p. 32)

Neves (2013), a partir de palavras que demonstram esclarecimento de cunho histórico, confirma a improdutiva e errônea tentativa de preservação do “autossuficiente” padrão normativo da língua — em se tratando de sua origem ideológica. Esse padrão, que ainda é praticado em nossa sociedade, se dá num contexto que, ainda segundo a autora, “representa a codificação da gramática do Ocidente; portanto a nossa gramática, vinda na tradição.” (NEVES, 2013, p. 32):

A regularidade, o modelo, onde ser buscado? Obviamente, na linguagem dos escritores maiores, especialmente Homero. Faz-se, então, exegese, mas, ao lado disso, procura-se montar paradigmas, procura-se fornecer explicitação dos padrões que mostrem em que consiste aquela pureza de língua, aquela regularidade que se quer conservar. Desfilam cânones flexionais a serviço da crítica textual e pela primeira vez — na obra dos alexandrinos — encontra-se uma atividade técnica de trabalho com a língua, distinguida de outra atividade não técnica, a de interpretação e crítica das obras literárias. O manual de Dionísio o Trácio (Uhlig, 1883), na sua definição de gramática como “o conhecimento do uso dos poetas e prosadores”, espelha exatamente o princípio que inspirava os alexandrinos na sua atividade filológica. E, naturalmente, se o objeto de exame é um uso modelar, o exercício prático tem de ser o de constituição de modelos, como se faz nesse manual. Afinal, há que transmitir os paradigmas instituídos naquela construção modelar que o espírito helênico empreendeu, há que garantir a memória de um passado valioso (NEVES, 2002 apud NEVES, 2014, p. 32).

Observa-se, desse modo, a partir dessas considerações, que

A gramática é uma disciplina que, pelas próprias condições em que surgiu, aparece com finalidades práticas, mas que representa um edifício somente possível sobre a base de uma disciplina teórica do pensamento sobre a linguagem (NEVES, 1987, p.15 apud NEVES, 2014, p. 32).

[...]pois é numa sistematização de base nocional, assentada sobre o fundamento da lógica, que se vê a consideração da linguagem preparar-se para ser abstraída da filosofia, trabalho que levará à constituição da gramática, disciplina que nascerá normativa, sobre o modelo da arte de bem-dizer, tanto na prosa como na poesia (NEVES, 1987, p. 77 apud NEVES, 2014, p. 32).

Os estudos tradicionais da linguagem praticam — há vinte e três séculos (BAGNO, 2004, p.18) — um isolamento da língua, separando-a de todas as vivências dos usuários em se tratando das condições de produção como se a língua fosse algo em si, um universo fechado e autônomo. Dessa forma, mesmo reconhecendo que

A Gramática Tradicional, não cabem dúvidas, seja um patrimônio cultural do Ocidente, um monumento inestimável de saberes acumulados ao longo de mais de dois milênios, um repositório das reflexões, investigações e especulações filosóficas acerca da linguagem feitas por alguns dos mais brilhantes pensadores da história da humanidade (MATTOS e SILVA, 1994, p. 14 apud BAGNO, 2010, p. 16).

deve-se

[...] bater é contra os usos e abusos perpetrados por aqueles que, arrancando a Gramática Tradicional do lugar que legitimamente é o seu — o da reflexão filosófica, o de ferramenta de investigação dos processos cognitivos que permitem ao ser humano fazer uso da linguagem —, impuseram-lhe o papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas (BAGNO, 2010, p.17).

Uma vez reconhecida a existência desse caráter dogmático do ensino de gramática presente na maioria das salas de aula, ganha relevo um dos principais entraves / problemas responsáveis pelo trabalho pouco exitoso no âmbito do processo de ensino da língua: o conflito epistemológico gerado pela falta de proposta para se lidar com o ensino de gramática. Esse problema ganha consistência nas propostas engessadas e ainda conservadas pela GT ao considerar o ensino de regras a partir de exemplos pré-concebidos. Assim, essa abordagem constituída na análise isolada de paradigmas forjados para o trabalho com a língua contribui para destituir o processo cognitivo do caráter científico que deveria, logicamente, apresentar.

Percebe-se que

A GT não aderiu à revolução epistemológica da era moderna, não substituiu seus métodos de argumentação baseados na afirmação das autoridades antigas pelos métodos científicos da observação de dados, da verificação e testagem de hipóteses, de dedução de regras a partir de observações da realidade sensível, de críticas das metodologias, da comprovação ou refutação de hipóteses pela experimentação etc. Como toda a ideologia, a GT é um “discurso que pressupõe a grande verdade apriorística” e esse tipo de discurso “é sempre justificativo, nunca investigativo” (PIGNATARI, 1998, p. 99, apud BAGNO, 2010, p.19).

Esse caráter acientífico que a GT acaba assumindo no contexto chega até aos livros didáticos, os quais reproduzem com pouco pudor essa ideologia político-social que deve ser aceita e praticada pelos usuários da dita norma padrão. Assim, somos — docentes e discentes — “reféns” de

(...) uma gramática normativa que prescreve normas que serão válidas em todos os contextos, não levando em conta a variação em qualquer dimensão ou nível.(...) Se pensarmos em gramática em termos descritivos,

de levantamento das unidades opositivas do sistema da língua e da gramática internalizada que a criança já traz consigo, teríamos um ensino centrado na utilização do código, no uso, propriamente dito, por sua vez, mais eficiente e mais óbvio (CALLOU apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 16).

Cabe ainda destacar uma reflexão proposta por Neves no sentido de termos uma visão mais clara sobre a natureza da gramática oferecida aos nossos alunos. Ela diz que

O primeiro ponto que se oferece a comentário, quando se examina a gramática trabalhada nas escolas, tem relação com o fato de que não corresponde, absolutamente, à verdade dizer-se que ela é normativa. Haveria pelo menos uma ação social a ser destacada se assim fosse. Mas não há. Os esquemas oferecidos são moldes, sim, mas apenas no sentido de “esquemas” que mapeiam as entidades abstraídas das categorizações a que levaram as reflexões sobre a linguagem que um dia os gloriosos filósofos da Grécia antiga fizeram, preparando o edifício da “arte da gramática” (*téchne grammatiké*) que aí está. Compreender que lá, naquele momento histórico e naquela situação, o que se preparou como disciplina gramatical era justo e oportuno é possível a muito poucos. À força de irmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos (NEVES, 2014, p. 81).

Nesse contexto, nós — falantes da língua de modo geral — estamos presos a uma prática discursiva modelar que não é acessada por grande parte de nossa sociedade. Tal situação é ainda mais negativa para os envolvidos com a docência, pois essa mesma sociedade quer resultados (nos índices e nas provas oficiais) independentemente do objeto de aprendizagem (livros didáticos, etc.) que disponibilizou para a formação. A configuração desse cenário pode ser um componente real e consistente de práticas pedagógicas improdutivas em sala de aula.

### 3.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA E O ENSINO DE GRAMÁTICA

Os estudos linguísticos representam hoje, possivelmente, a mais adequada vertente para que aconteça uma tardia, mas necessária, evolução no que tange ao ensino de Língua Portuguesa.

O redirecionamento do foco no que se refere ao preparo das representações dos fenômenos comunicativos originados no uso para apresentá-las como objeto de estudo, possivelmente faria com que a perspectiva de ensino fosse, ainda na fase teórica, mais eficiente. Para tanto, teríamos de buscar nossos exemplos nas práticas de interação cotidiana entre os enunciadores e na observação dos fatos linguísticos, sem censurá-los ou discriminá-los.

As escolas teriam, então, mais um suporte para a preparação de seres sociais que instrumentalizam a linguagem em prol da formação de suas próprias identidades. Nesse processo, o aluno seria o próprio sujeito da sedimentação de sua bagagem cultural, de seu conhecimento geral, que é constituído por meio das interações comunicativas efetivadas no cotidiano.

Percebe-se que

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas (ROJO, 2013, p.8).

No contexto multicultural em que os usuários executam suas práticas linguísticas, torna-se de extrema importância observar cientificamente — tomando como ponto fundamental — tais práticas, a fim de descrevê-las com o objetivo de suprir o *corpus* que alimenta os livros didáticos. Dessa forma, oportunizaríamos uma aproximação real do aluno com as situações de exigência comunicativa em que ele terá de operar seus conhecimentos de linguagem.

A linguística segue duas direções no que diz respeito ao estudo dos fenômenos da língua:

**1** - Busca desenvolver uma metodologia de trabalho que vai desde a delimitação de conceitos operatórios até a discussão e montagem de modelos descritivos e/ou explicativos dos fenômenos linguísticos. Assume assim um **caráter teórico e geral**, pois não se ocupa de nenhuma língua em particular, mas dos fatos em geral e a maneira de abordá-los. Suscita diversas correntes metodológicas e vários níveis de discussão.

2 - Busca observar e descrever línguas testando métodos e técnicas visando descobrir como é a estrutura da língua e como funcionam as línguas. Por estudar um número maior de línguas, fornece material para, em âmbito mais abstrato, determinar a natureza e os traços que compõem a linguagem (BANDEIRA, p. 306<sup>2</sup>).

No contexto geral das ciências, a linguística ganha rótulo de “novata”, pois somente no início do século XX tomou-se conhecimento real dela. Desse modo,

No fim do século XIX e começo do século XX, acontece o que se chama da grande revolução linguística. Ferdinand de Saussure, (1857 -1913), um estudioso suíço de indo-europeu, cujas aulas de linguística geral foram publicadas postumamente por seus alunos (Charles Bally e Albert Sechehaye), determinaram direção da análise linguística europeia de 1920 em diante (BANDEIRA, p. 306<sup>3</sup>).

Saussure inaugura nesse momento um novo olhar a respeito dos estudos acerca da língua, sobretudo no que se refere à abrangência dos elementos que poderiam ser encontrados no ato comunicativo. Para ele

[...] a língua [...] é “um sistema de signos” – ou seja, um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É a “parte social da linguagem”, exterior ao indivíduo e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade (BANDEIRA, p. 306<sup>4</sup>).

A partir de Saussure, foram vários os adeptos que se renderam à nova epistemologia assentada na observação do discurso gerado no ato comunicativo, situação verdadeiramente conveniente às observações científicas pertinentes para o dado momento.

Para Lyons (2004, p.45) Linguística é uma disciplina cujo status científico é inquestionável, visto que sofre das implicações muito específicas das palavras inglesas “science” e “scientific” que se referem, antes de qualquer coisa, às ciências naturais e aos métodos de investigação que lhes são característicos (BANDEIRA, p. 306<sup>5</sup>).

Reconhecido o status científico da Linguística, os estudos sobre a linguagem, a partir de então realizados pelos linguistas, encontram nas construções naturais da

---

<sup>2</sup> Na obra pesquisada não consta o ano de publicação.

<sup>3</sup> Idem 1.

<sup>4</sup> Idem 1.

<sup>5</sup> Idem 1.

interatividade discursiva (textos cotidianos) o *corpus* que deve ser continuamente investigado. Partindo desse contexto, dada a evolução também natural da língua, seria possível dar um retorno pedagógico apropriado para os alunos nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, Possenti expõe que

[...] a tarefa da criança que aprende a língua e a do linguista que procura descobrir e explicar o seu funcionamento são em grande medida semelhantes. De fato, o processo é, em ambos os casos, de formulação, teste, aceitação ou recusa de hipóteses a respeito de dados. Em ambos os casos, é essencial uma vivência profunda, ainda que intuitiva, dos dados. (POSSENTI, 1996, p. 85)

Assim, os dados colhidos a partir de uma abordagem linguística alicerçada na observação do discurso efetivamente produzido em situações de uso que são a realidade ou se aproximam dela — principalmente no âmbito escolar — podem contribuir significativamente para o desenvolvimento observacional dos alunos. Esse fator, se bem conduzido no processo de aprendizagem, fará com que os envolvidos reconheçam uma funcionalidade em relação ao que produzem operando sobre os elementos da língua. Tal reconhecimento, possivelmente, tornará o processo de assimilação de estruturas linguísticas mais eficientes. Isso permitirá que, ao encontrarem as mesmas condições, ou melhor, configurações no ato de comunicação, os alunos possam reproduzir as estruturas com as quais tiveram contato em situações anteriormente vivenciadas.

Em meio a esse embate, Neves destaca que

Estruturas linguísticas são, pois, configurações de funções, e as diferentes funções são os diferentes modos de significação no enunciado, que conduzem à eficiência da comunicação entre os usuários da língua. Nessa concepção, funcional é a comunicação, e funcional é a própria organização interna da linguagem. (NEVES, 2013, p.18)

É importante tecer comentários acerca da concepção de que a produção enunciativa (texto) deve ser colocada em foco a fim de produzir o material que será o suporte (*corpus*)<sup>6</sup> para a observação linguística, a qual propiciará o ensejo para uma aprendizagem efetiva sobre os usos da língua. Dessa maneira, entende-se que

---

<sup>6</sup> Enunciados orais e escritos produzidos pelos alunos.

Colocar como foco de observação a construção do sentido do texto é desvendar o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual. [...] colocar como objeto de investigação a língua em uso é ter presente que o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação.[...] observar os usos linguísticos é rejeitar o tratamento ingênuo e fácil que homogeneiza os itens da língua, desconhecendo que o funcionamento de algumas classes de itens podem explicar-se nos limites da própria oração, por exemplo, mas de outras só pode resolver-se no funcionamento discursivo-textual (por exemplo, a referenciação, uma instrução de busca que transcende os rígidos limites da estruturação sintática) (NEVES, 2013, p. 15).

Considerando que o foco metodológico deste estudo é assentado acerca da aplicação das conjunções coordenativas, ou seja, das relações paratáticas nos enunciados escritos, é importante destacar aqui uma comparação entre a abordagem de alguns gramáticos e a visão de alguns linguistas (adeptos do funcionalismo) sobre como a nossa gramática se comporta ao propor o estudo das relações de coordenação e de subordinação.

De acordo com Carvalho (2004), algumas definições de cunho tradicional são:

- Às orações que têm sentido próprio, que são autônomas, independentes, e pertencem a um mesmo período, dá-se o nome de coordenadas. (...) As orações sem autonomia gramatical, isto é, as orações que funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração chamam-se subordinadas (CUNHA, 1986, p. 551-552 apud CARVALHO, 2004, p. 12).
- Oração independente é aquela que não exerce função sintática de outra a que se liga. (...) Há dois tipos de orações independentes: as coordenadas e as intercaladas. (...) Oração dependente é aquela que exerce função sintática de outra e vale por um substantivo, adjetivo ou advérbio. (...) As orações dependentes se dizem subordinadas porque, exercendo uma função sintática da principal, são uma pertença desta na seqüência oracional (BECHARA, 1992, p. 216-218 apud CARVALHO, 2004, p. 12).
- Na coordenação, as orações se sucedem igualitariamente, sem que umas dependam sintaticamente das outras. (...) Na subordinação, pelo contrário, há orações que dependem sintaticamente de outras, isto é, que são termos (sujeito, objeto, complemento, etc) de outras (CEGALLA, 1994, p. 337 apud CARVALHO, 2004, p. 12).
- A comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações gramaticalmente independentes – eis o que constitui o período composto por coordenação. (...) No período composto por subordinação, há uma oração principal, que traz presa a si, como dependente, outra ou outras. Dependentes, porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal (ROCHA LIMA, 1999, p. 260-261 apud CARVALHO, 2004, p. 12).

Como se pode constatar, nessas definições extraídas de diferentes gramáticas prescritivas, de acordo com Carvalho (2004), os processos de coordenação e subordinação parecem seguir o mesmo norte para encontrar suas definições. Pelos autores citados acima, pode-se entender que coordenação e subordinação seriam processos que não necessitam de uma observação teórica mais profunda. Portanto, para essa observação bastaria uma visão simplificada, baseada na percepção da dependência ou independência (sintática e semântica) entre as orações de um período.

Carvalho também destaca que

Alguns gramáticos, como BECHARA (1992), CEGALLA (1994) e ROCHA LIMA (1999), só se valem de critérios sintáticos, outros, como CUNHA (1986), utilizam os dois critérios para distinguir estruturas coordenadas e subordinadas (CARVALHO, 2004, p. 12).

Ainda segundo Carvalho (2004), os exemplos comumente encontrados nas gramáticas normativas para ilustrar períodos coordenados e subordinados se baseiam geralmente em textos literários da língua portuguesa ou são exemplos forjados para esse fim.

Portanto,

Adotar um parâmetro que se funda apenas na noção de (in) dependência semântica e sintática das cláusulas interligadas não resolve, de fato, o problema de distinção entre coordenação e subordinação. Isso pode ser verificado, sobretudo quando se analisam exemplos de sentenças complexas da modalidade falada de uma língua; nem sempre os conceitos tradicionais de coordenação e subordinação conseguem dar conta desses exemplos. Evidencia-se o mesmo problema nas aulas de língua portuguesa do primeiro e segundo graus, em que dois importantes elementos do processo de ensino-aprendizagem – professores e alunos – sentem dificuldades para lidar com a diferenciação entre as estruturas coordenadas e subordinadas, o que demonstra a não aplicação do parâmetro adotado pela teoria tradicional à prática. Assim, a abordagem dos processos sintáticos de coordenação e subordinação pela gramática tradicional pode servir como ilustração para a afirmação de PERINI (1996, p.131) de que, neste ponto (como em muitos outros), teoria e prática tradicionais estão em conflito (CARVALHO, 2004, p. 12).

Defendendo o ponto de vista dos linguistas, Gryner

chama a atenção para o fato de que os rótulos parataxe/hipotaxe e coordenação/subordinação, da forma como foram propostos pela doutrina tradicional, “não refletem adequadamente a sistematicidade do conjunto de combinações encontradas, em parte devido à imprecisão, em parte à circularidade de suas definições”. A essa observação, acrescenta que, “na prática, as cláusulas são classificadas automaticamente como coordenadas ou subordinadas, aplicando-se, sem maiores questionamentos, a taxonomia proposta pela tradição gramatical”. (GRYNER 1995, p. 69 apud CARVALHO, 2004, p. 14).

O que se percebe é que os linguistas, de modo geral, direcionam sua atenção à insuficiência de critérios semânticos capazes de distinguir a coordenação e a subordinação em meio ao uso cotidiano dos falantes da língua. Nesse sentido, segundo Carvalho, Castilho afirma que

uma classificação das sentenças complexas em coordenadas, subordinadas e correlatas, leva em conta critérios sintáticos (noções de subcategorização e encaixamento, relação de adjunção e expansão) e pragmáticos (noção de ato de fala), desconsiderando critérios semânticos. Quanto à nomenclatura adotada pela gramática tradicional, o autor considera que não há necessidade da utilização do termo “período” no tratamento de sentenças complexas: (CARVALHO, 2004, p. 14).

Seguindo com o texto, Carvalho cita Castilho:

A gramática tradicional cunhou para estes casos [os casos de sentenças complexas] a expressão “período”, que tem a deficiência de criar outra unidade para a Sintaxe. Ora, operando com as unidades sintagma e sentença, é possível analisar as expressões nesse nível. Se um dos termos constituintes de uma sentença é outra sentença, tudo bem, diremos que tal sentença se complexificou. Não é necessário inventar outra unidade para isso. As mesmas regras de construção de uma sentença simples dão conta das sentenças complexas (CASTILHO, 1998, p. 131 apud CARVALHO, 2004, p. 14)

Carvalho destaca ainda a visão de Halliday nessa mesma linha crítica em relação à abordagem proposta pela gramática tradicional. Dessa forma, ela destaca que

HALLIDAY (1985) investiga as sentenças complexas a partir de dois eixos: o tático e o lógico-semântico. O eixo tático tem a ver com a relação de interdependência entre elementos (os quais podem ser palavras, sintagmas ou cláusulas); compreende a parataxe (relação entre elementos de igual estatuto) e a hipotaxe (relação entre elementos de diferente estatuto – o termo dominante e o seu dependente). No que concerne às sentenças complexas, a parataxe engloba coordenação, citação (os casos de discursos diretos e indiretos livres) e aposição; a hipotaxe, cláusulas relativas não-restritivas, cláusulas de fala reportada (o chamado discurso indireto) e cláusulas interligadas por relações circunstanciais. Tanto nas estruturas paratáticas como nas hipotáticas, figuram dois tipos de orações: (a) as primárias (a primeira de uma construção paratática e a dominante em

uma construção hipotática) e (b) as secundárias (aquelas que ocorrem depois das primárias em uma construção paratática e a(s) dependente(s) em uma construção hipotática). O eixo lógico-semântico diz respeito às relações semântico-funcionais que podem se verificar entre cláusulas que integram frases complexas; abrange dois tipos de relações, a saber, a expansão e a projeção. A expansão de uma oração primária pela secundária pode se dar por: (a) elaboração (quando esse último tipo de oração constitui uma paráfrase, um comentário ou uma justificativa, por exemplo); (b) extensão (quando a sentença secundária exprime uma adição, uma exceção ou uma alternativa); ou (c) realce (quando a sentença secundária indica uma circunstância de lugar, tempo, causa, condição, finalidade etc). A projeção de uma oração primária pela secundária pode gerar uma idéia (construções de significados) ou uma locução (construções de palavras) (HALLIDAY, 1985 apud CARVALHO, 2004, p. 14).

Essas colocações de Halliday nos mostram que há muito a ser considerado no que diz respeito às relações semântico-funcionais nas construções paratáticas e hipotáticas. Estas concepções/ noções de elaboração extensão e realce, por exemplo, são deixadas de lado pela Gramática Tradicional. Isso pode comprometer a aprendizagem, visto que o trabalho com a linguagem perde espaço para a visão reduzida proposta pelo ensino de nomenclaturas.

As observações descritivas dos linguistas sinalizam as falhas decorrentes da abordagem que é empreendida atualmente nas aulas de gramática. Prevalece o ensino modelar e superficial da língua em detrimento do conhecimento linguístico consistente que deve ser desenvolvido com os alunos. Daí surge um dos fatores que distancia o trabalho pedagógico das práticas discursivas dos alunos, pois eles não conseguem enxergar nas aulas — porque há pouca preocupação com isso — uma completude de seus respectivos cotidianos permeados por uma vasta variedade de usos de linguagem.

Segundo os autores, algumas soluções apontadas por estudos que têm focalizado essa questão são as seguintes: (a) fazer, com base na teoria de protótipos, a distinção entre casos prototípicos e marginais de subordinação; (b) substituir a dicotomia coordenação/subordinação por uma tipologia mais elaborada de articulação de cláusulas, como é proposto, por exemplo, nos trabalhos de VAN VALIN (1984) e FOLEY e VAN VALIN (1984), que consideram encaixamento e dependência como parâmetros independentes e apresentam, em função desses parâmetros, mais tipos de processos de combinação de orações; (c) abandonar o conceito de subordinação como uma categoria gramatical unitária (nos termos dos autores, uma solução radical proposta por HAIMAN e THOMPSON, 1984); a noção de subordinação passa a ser entendida como “um termo composto, analisável segundo um número de parâmetros independentes e cada um desses parâmetros envolve uma relação diferente que pode figurar entre

duas cláusulas adjacentes no discurso” (HAIMAN e THOMPSON, 1984, p. 520 apud KÖNIG e AUWERA, 1988, p. 102 apud CARVALHO, 2004, p. 14).

Dessa forma, para maior eficácia das aulas de gramática / linguagem, devemos considerar a importância da ciência linguística como ferramenta para desvendar, gradativamente, o funcionamento dos mecanismos que governam a criação de sentidos nas sentenças veiculadas em meio às esferas sociais onde ocorre a troca discursiva. Isso ocorrerá a partir de uma análise apurada e contínua da interação comunicacional.

### **3.2.1 A atividade epilinguística e o ensino de gramática nas escolas**

Para o início deste capítulo, fiquemos com a reflexão proposta pela pergunta empreendida por Neves:

Afinal, que “gramática” se tem trazido para dentro das salas de aula, e que “gramática” se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão, como acentuam modernamente os próprios documentos oficiais que procuram orientar as atividades escolares? (NEVES, 2014, p. 17)

Esse questionamento nos situa frente ao objetivo primeiro deste trabalho, que é fomentar e contribuir para a discussão sobre o trabalho realizado nas aulas de gramática em nossas escolas com o intuito de propor caminhos possivelmente mais produtivos.

Antes de prosseguir, é importante fazer uma revisão, também proposta por Neves, a fim de nos situarmos um pouco melhor em relação a concepções que fomos assimilando ao longo de nossa vida escolar nas aulas de gramática. A autora ressalta que

- a. A gramática de uma língua em funcionamento não tem regras rígidas de aplicação, como nos fizeram crer. E, para o uso da língua nativa, de modo nenhum ocorre que o falante primeiro precise estudar as “regras” que a disciplina gramatical lhe oferece em manuais escritos por eleitos. Qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural. Eficiência e excelência são outra conversa, mas isso a nossa disciplina gramatical em

voga também não ensina. Ninguém que tenha estudado todo quadro de entidades e as definições oferecidas pelos manuais terá passado, simplesmente por isso, a falar ou a escrever melhor.

- b. A gramática acionada naturalmente pelo falante de uma língua para organizar sua linguagem não se limita à estrutura de uma oração ou de um período,. Esse é o limite de apenas um tipo de estrutura.
- c. A gramática não é uma disciplina que se deva colocar externamente à língua em funcionamento, e que se resolva na proposta de uma simples taxonomia, instituída no plano lógico ou no plano estrutural, independentemente do uso. Ela não é um esquema adrede organizado, independente dos atos de interação linguística, das funções que se cumprem no uso da linguagem, dos significados que se obtêm (NEVES, 2014, p. 80).

Essas colocações nos fazem perceber que a tradição escolar parece ter “pegado” o caminho errado no que diz respeito às aulas de gramática: estamos saindo da norma-padrão para chegar ao domínio da linguagem, quando deveria ser o contrário.

Vislumbrando uma adequação do discurso escolar a uma gramática cotidiana de “usuários da linguagem”, Neves cria, ainda, um respectivo contraponto aos itens a, b e c apresentados anteriormente afirmando que

- a. A concepção básica de gramática é a de um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam em diversas situações de uso. Cada indivíduo de uma comunidade linguística tem natural conhecimento de sua língua materna, e põe em uso esse conhecimento nas mais diversas situações numa simples ligação entre esquemas cognitivos e linguagem, isto é, em decorrência simplesmente, de a linguagem ser uma das manifestações do funcionamento da mente.
- b. A competência linguística do falante se estende à organização das peças de interação, seja em textos continuados, seja em peças produzidas em coautoria, como conversações.
- c. Daí se parte para uma segunda noção de gramática, a de uma disciplina que, de algum modo, explicita o funcionamento da linguagem. E é nesse campo que se acentuam não apenas as divergências, mas também as distorções que marcam, em geral, as ações educacionais que temos na nossa história ocidental.[...] (NEVES, 2014, p. 80).

O contexto exposto nos põe diante de uma das questões mais discutidas, hoje, no âmbito escolar, a qual é estabelecida acerca do ensino da língua em meio à pluralidade cultural da contemporaneidade. Sabemos as competências e habilidades linguísticas que os alunos devem apresentar, portanto a discussão deve caminhar ao encontro de questões relevantes para repensar as concepções de ensino da língua. Barbosa afirma que

A busca do *como ensinar* língua portuguesa na escola não é uma questão fechada a um só caminho. [...] mas acreditamos que uma boa possibilidade de enfrentar o problema seria tentar perceber os conhecimentos de língua que entram em jogo na sala de aula, os saberes que trazem professores e alunos (BARBOSA, apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 36).

O que se percebe é um acentuado desajuste por parte da escola em se tratando daquilo que deve ser oferecido aos alunos para suprir suas necessidades comunicativas em meio às atmosferas de troca de que fazem parte. É como se não houvesse o “alimento” adequado para saciar a verdadeira “fome” dos alunos. Assim a escola deve reconhecer que

Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos dos mais variados. Falamos do *aprimoramento* de uma habilidade a servi-los tanto na eficiente concatenação dos tópicos para uma atividade em sala de aula quanto para uma reunião de negócios em seus futuros empregos; tanto para a redação em um vestibular que venham a prestar quanto para a elaboração de relatórios técnicos em suas profissões vindouras. Falamos dos aprimoramentos que, pouco a pouco, conduz o alunado à formação do seu próprio estilo de escrever cartas, diários, páginas eletrônicas (BARBOSA, apud VIEIRA e BRANDÃO, 2013, p. 30).

Atualmente as estratégias pedagógicas implementadas pela escola pouco contribuem para o encontro efetivo dos alunos — durante sua formação — com o suporte enunciativo que poderia ser disponibilizado nas aulas de gramática. É fato que

[...] como aponta Slama-Cazacu (1979, p. 82), pelo modo de tratamento que tradicionalmente tem direcionado o trabalho escolar com a linguagem, desde a pré-escola a criança é instada a “desaprender” o pensar sobre a língua. Pouco a pouco uma sistematização mecânica e alheia ao próprio funcionamento linguístico é oferecida como o universo que se resume a gramática da língua, de tal modo que a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada (NEVES, 2014, p. 18).

Reconhecida a situação, devemos encontrar os possíveis caminhos para que haja mais harmonia entre prática e teoria. Desse modo, devemos focar a busca de soluções plausíveis para combater o descompasso existente entre o que se tem discutido nos textos teóricos (a consideração dos diversos fatores que influenciam a

aprendizagem da língua) e o que na maioria das vezes se faz nas aulas de gramática (reprodução de conceitos prescritos no material didático).

O processo de aprendizagem da língua deve privilegiar momentos de interação do aluno com o meio linguístico ao seu redor para que, nessa troca, ele mesmo possa desenvolver as competências necessárias às suas demandas comunicativas. Ao considerar esse fato, entendemos que a aprendizagem da língua, assim como de qualquer outro tipo de conhecimento, passa, de alguma forma, pelo crivo do desenvolvimento autônomo de habilidades e competências para a realização de uma atividade comunicativa. Assim, devemos observar, segundo Portilho, que

Os aprendizes, de maneira geral, poderiam obter um melhor resultado em suas atividades se distribuíssem melhor seus recursos, enfocando sua atenção àqueles aspectos mais relevantes e que podem ajudá-los a adquirir, mais adiante, outros conhecimentos. Esta limitação na capacidade de atenção é uma das características que mais influi nas dificuldades de aprendizagem, ainda que nada impeça a versatilidade que o ser humano tem para aprender (PORTILHO, 2011, p.112).

Essa autonomia possivelmente seria um dos “ingredientes” que talvez pudesse levar os alunos a administrarem e reconhecerem seus próprios processos de aprendizagem linguística aplicando o que sabem e buscando o que lhes falta: estamos falando de metacognição. Mesmo não sendo objeto de aprofundamento deste estudo, é importante esclarecermos, brevemente, esse conceito.

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem etc.) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato(...) (FLAVELL, 1976, p.232 apud PORTILHO, 2000, p.106).

Aos alunos deveriam ser oportunizadas mais aulas de linguagem em que eles fossem conduzidos a um desenvolvimento autônomo do conhecimento necessário às suas práticas individuais de interação cotidiana. Dessa forma, a gramática seria mais um suporte para a aprendizagem da língua, e não um fim. Isso tornaria o processo cognitivo mais eficaz, pois

Os aprendizes mais competentes planejam as estratégias que consideram mais adequadas para alcançar as metas desejadas, partindo do conhecimento que possuem sobre seus próprios recursos para aprender, as demandas da tarefa e a efetividade das estratégias alternativas, dando-se conta de quando não estão aprendendo e buscando soluções para superar as dificuldades detectadas, e avaliando os resultados de seus esforços. Ao contrário, os aprendizes menos competentes raramente planejam e avaliam sua própria aprendizagem para poder ajustá-la às demandas da tarefa e conseguir, assim, um rendimento mais satisfatório (MATEOS, 2001, p.71 apud PORTILHO, 2011, p.108/109).

Colocar o aluno em meio a esse contexto propiciador do autodesenvolvimento significaria, então, aceitar que a aprendizagem linguística acontece numa “arena” em que as trocas comunicativas são permeadas por erros, acertos e ajustes de maneira natural. Assim, Neves propõe como alicerce para a prática de uma gramática escolar ajustada

[...] tensões como as que se manifestam entre uso e norma-padrão, entre modalidade falada e modalidade escrita de língua, entre descrição e prescrição, tidas popularmente como óbices a um bom tratamento da gramática na escola, pelo contrário são ingredientes obrigatórios da consideração com o tratamento escolar da linguagem, porque pertencem à essência das línguas naturais. A tensão entre certo e errado, porém, popularmente como carro-chefe da condução da preocupação com a língua nativa, não tem fundamento e não tem papel num trabalho com a linguagem cientificamente fundamentado. A partir daí, entende-se que o tratamento escolar da linguagem tem de fugir da simples proposição de moldes de desempenho (que levam a submissão estrita a normas linguísticas consideradas legítimas) bem como da simples proposição estrita a paradigmas considerados modelares (NEVES, 2014, p. 19).

A autora, em seguida, conclui que

A partir das reflexões desenvolvidas, ficam assentadas como base para o trabalho de proposição de uma gramática que possa ser operacionalizada na escola, indicações como:

- a. O falante de uma língua natural<sup>7</sup> é competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de sua língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática.
- b. O estudo da língua materna representa, acima de tudo, a explicitação reflexiva do uso de uma língua particular historicamente inserida, via pela qual se chega à explicitação do próprio funcionamento da linguagem.
- c. A disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem ocorrências naturais e ignorem

---

<sup>7</sup> Língua natural (*língua humana* ou somente *língua*) é qualquer linguagem desenvolvida naturalmente pelo ser humano, de forma não premeditada, como resultado da facilidade inata para a linguagem possuída pelo intelecto humano. Disponível em: <http://dicionario.sensagent.com/l%C3%ADngua%20natural/pt-pt/> Acesso em 10 set. 2016.

zonas de imprecisão e oscilação, inerentes à natureza viva da língua (NEVES, 2014, p. 19).

As reflexões e indicações até aqui expostas nos direcionam à ideia de que é urgente a busca de uma proposta de prática pedagógica que supere as necessidades de ajustes nas aulas de gramática. Assim, acreditamos que o epilinguismo seja a resposta aos questionamentos situados em torno da pouca produtividade alcançada na maioria das aulas de gramática.

Gomes (2002) contribui com essas reflexões dizendo que,

se analisarmos o enunciado partindo do processo de sua construção sem nos prender a uma classificação “em série” enfocando diferentes ocorrências, podemos tornar o educando mais capacitado a “*operar sobre a própria linguagem*” (FRANCHI, 1991, p. 37 apud GOMES, 2002, P. 174), isto é, a explorar de maneira consciente todas as possibilidades de expressão que a língua lhe oferece (GOMES, 2002, p. 174).

Em relação ao epilinguismo, Romero ressalta:

A origem do conceito de epilinguismo é atribuída por Sylvain Auroux (1989) ao linguista francês Antoine Culioli (...) [Esse conceito revela que] A compreensão da atividade de linguagem esbarra justamente nesta questão, que é dar conta de uma racionalidade que, embora não passe pelo dizível – uma racionalidade “inacessível”, portanto –, tem como ser apreendida por meio das línguas, desde que se considerem as reduções que necessariamente ocorrerão. O epilinguístico, nas palavras de Claudine Normand, é o modo encontrado por Culioli para explicar porque “há língua e de que maneira ela funciona” (...) O epilinguístico, atividade interna não consciente, pode ser representado por meio de uma forma – a forma da atividade de linguagem –, uma forma que sustenta as formas linguísticas, os enunciados, os textos, uma forma apreendida em termos de esquemas de operação (ROMERO, 2011, p. 152-154).

A concepção epilinguística alicerça a perspectiva de que o estudo sobre a língua (feito em sala de aula) deve proporcionar reflexões sobre o próprio uso linguístico no sentido de haver uma percepção da articulação dos elementos da língua em meio ao processo de interação comunicativa. Segundo Franchi,

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. [...] nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas

comuns. [...] interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções (FRANCHI, 1991, p. 20, 36-37).

As atividades epilingüísticas, as quais, ainda segundo Franchi (1987), vão além das lingüísticas, devem ser entendidas como

trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita. Citem-se exemplos, tais como: ampliação de sintagmas, transformações de sintagmas nominais em verbais e vice-versa, alteração de conectivos, sempre se observando os efeitos provocados. Desde as primeiras séries do ensino fundamental, o professor pode começar a trabalhar com essas atividades, em nível gradual de dificuldades. (FRANCHI, 1987 apud CLARE, 2006, p.32)

Rezende contribui muito para a elucidação do que seria a atividade epilingüística (ou atividade de linguagem) no trabalho em sala de aula, bem como a importância dessa prática para a aprendizagem. Em princípio, a autora estabelece sua visão acerca de qual seria, para ela, o principal objetivo do ensino da gramática dizendo que

Ninguém pode negar, e isto também se encontra nas diretrizes curriculares, que o objetivo do ensino de língua portuguesa é a produção de textos orais e escritos, entendendo por produção tanto a fala quanto a escrita, tanto a redação quanto a leitura. O ensino da gramática deve ficar subordinado a este objetivo maior e ele será tanto mais fecundo quanto mais servir a este grande objetivo. É a apropriação feita pelo aprendiz do cenário psicossociológico, que antecede a produção de um texto, que facilita a sua produção criativa e não-mecânica ou padronizada. (REZENDE, 2008, p. 96)

Já nesta primeira citação da autora, encontramos a consonância de sua visão com o direcionamento das abordagens anteriores do aporte teórico desta pesquisa. Assim, fica assentado que a aula de gramática que é ministrada nas escolas deve ser vista, antes de tudo, como plataforma para dar suporte à atividade comunicativa de modo geral, à produção social de textos, não se prestando somente à reprodução de regras prescritas.

Ainda no sentido de expor sua visão a respeito do papel do aluno no contexto de aprendizagem da língua, Rezende diz que

O aluno que não tem o projeto de vida elaborado no qual um tal ensino e aprendizado serão significativos está fadado ao fracasso na abordagem instrumental. Finalmente, a grande questão pedagógica é a seguinte: quem não possuir as regras razoavelmente estáveis de leitura e escrita, que nada mais é do que a alteridade, ou do que é a língua para o outro, fatalmente não saberá ser criativo, ser original, se colocar na origem do discurso e criar sutilezas de significados; do mesmo modo, quem não souber que dentro de si próprio já existe uma ambiguidade constitutiva e uma indeterminação original e que significados se deslocam constantemente sob ângulos apreciativos diversos para si próprio, enquanto outro e para o outro-outro, não se entenderá também, não se autoconhecerá e, desse modo, não terá como alcançar o outro, o outro igual a si próprio, real e mergulhado nessa cisão original colocada acima, e o outro instituído, canônico, irreal, amorfo e apócrifo, que é, ao mesmo tempo, todos e ninguém, e que não nos oferece nem o céu e nem o inferno: a língua instituída. (REZENDE, 2008, p. 96)

Nessas palavras, a autora coloca a alteridade como elemento chave para o desenvolvimento cognitivo de conhecimentos linguísticos, os quais se constituem na necessidade de se comunicar com o outro. Ao lidar com as sutilezas do processo comunicacional, a criatividade e a originalidade provavelmente acontecerão de maneira gradativa e natural, ou seja, a competência no uso da linguagem é instituída.

As aulas de gramática devem se prestar à condução do aluno para uma arena de conflitos comunicativos que se aproxima ao máximo da realidade social a que ele pertence. Nessa arena, todos os participantes têm de mostrar seus saberes para conseguirem operar com eficácia. Dessa forma, se a sala de aula deve simular essa arena, “todas as classificações e tipologias devem ser questionadas, pois a atividade epilinguística nos joga nos vasos comunicantes que existem entre os sistemas ou contornos, ou entre pontos razoavelmente estáveis” (REZENDE, 2008, p. 96).

Portanto, como afirma Rezende,

essa procura de significados nas pregas da própria experiência de vida e de leitura – e que é a atividade de linguagem ou epilinguística – será mais importante do que se chegar com os alunos, em sala de aula, às expressões procuradas pela mudança de cenário (REZENDE, 2008, p. 96).

Assim, a autora considera a assimilação por meio do modelo prescritivo do ensino da gramática menos proveitosa que a atividade epilinguística, pois a mera repetição em outro contexto (cenário) não garante uma eficaz operacionalização linguística.

“Isso acontece por falta de um conceito de linguagem que permita flagrar o diálogo entre os pontos polarizados e instaurar uma continuidade aos fenômenos observados.” (REZENDE, 2008, p. 96).

É preciso que haja, nas aulas de gramática, uma abordagem pedagógica que privilegie a observação desses fenômenos de linguagem de modo que esse seja o foco, o ponto de partida e também o ponto de chegada para a aprendizagem da língua. Assim,

Ao defender a existência da atividade epilinguística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que dêem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafrazação e desambiguação ou a atividade epilinguística. (REZENDE, 2008, p. 96)

A partir dessas concepções, é percebido que a escola tem o papel de assumir a responsabilidade de promover oportunidades para que os alunos se desenvolvam — em meio a um processo de assujeitamento metacognitivo — em se tratando dos seus conhecimentos linguísticos e discursivos.

Neves afirma que a natureza da gramática que se defende para o uso escolar é, pois, a de uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada (NEVES, 2014, p.24). Os problemas presentes na ambiência escolar podem ser de naturezas diversas como complementa a autora ao afirmar que

Os conflitos que emergem no tratamento da gramática tal como empreendido tradicionalmente pela escola são vários, especialmente porque estão sem resolução os grandes “problemas” que se ligam à própria inserção sociocultural das línguas naturais e, particularmente no Brasil, à forte consciência de uma relação entre qualificação social e desempenho linguístico de registro valorizado. (NEVES, 2014, p.24)

A exposição até aqui realizada nos permite entender que “todo aprendizado (se for aprendizado), mesmo de natureza instrumental, se sustenta em processos de apropriação criativos [...]” (REZENDE, 2008, p. 96). Assim, o processo de

aprendizagem linguística possivelmente teria mais consistência ao serem oportunizadas aos alunos mais atividades de linguagem que incentivassem a autonomia criativa. Nesse envolvimento íntimo com a criação dos enunciados, os alunos teriam mais chances de perceberem as sutilezas semânticas das estruturas criadas.

### **3.2.2 Texto, discurso e gramática**

É de fundamental importância realizar observações acerca da relação entre texto e gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Tais observações buscam sinalizar a necessidade de dar um tratamento especial a essa relação, que deve ser harmoniosa no sentido de gerar um contexto favorável à aprendizagem ideal em se tratando da operacionalização da linguagem constituída em seus elementos linguísticos.

As indicações até aqui depreendidas nos assentam no entendimento de que a prática comunicativa deve ser privilegiada como *corpus* cognitivo em todas as fases do processo de construção de conhecimento linguístico. Por isso, temos que privilegiar também o texto nesse mesmo processo, pois é em suas modalidades orais e escritas que será realizada a interação comunicativa.

No entanto, é instaurada nesse ponto uma nítida inconsistência no que se refere à relação entre texto e gramática. Por um lado, ainda enfrentamos a força conservadora de uma gramática prescritiva e modelar que torna o trabalho em sala de aula cada vez menos produtivo frente às necessidades contemporâneas de operacionalização discursiva. Por outro, temos as produções discursivo-textuais cotidianas dos enunciadores, as quais necessitam de uma evolução constante do conhecimento linguístico para que essa produção encontre suporte na riqueza dos recursos linguísticos empregados. Nesse contexto, MOTERANI e Menegassi (2013) ressaltam que

Ao ter como base a ideia de que todo homem é, por natureza, dialógico, obviamente, essa característica também se aplica a uma de suas maiores atividades que é a comunicação. Seus enunciados, proferidos em

determinadas situações, são sempre elos inquebrantáveis da comunicação, pois estão relacionados com as atitudes alheias, já que a atividade discursiva de um indivíduo é constituída das palavras outrora proferidas por outros, que se tornaram palavras próprias, dando ao diálogo o caráter infinito dos elos de comunicação. O discurso, portanto, é sempre destinado a alguém, a esse outro social, o qual não se constitui apenas como uma pessoa física, mas como atitudes, ferramentas, gestos, símbolos, ou qualquer elemento que possa interagir discursivamente, suscitando atitudes dos envolvidos na comunicação (MOTERANI e MENEGASSI, 2013).

Os autores destacam ainda importantes considerações acerca de aspectos que tocam a questão do produtor de textos (com foco na escrita) como indivíduo que assume seu lugar social no processo de protagonista de sua prática comunicativa que se dá pelas vias da coprodução conduzida pelo professor. Os autores dizem que

Em se tratando da escrita em sala de aula, o texto é o local onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual, uma vez que ele está sujeito a mudanças e ao aperfeiçoamento. O ato de produzir um texto revela que o aluno agiu ativamente perante um comando de uma produção textual, proposto pelo professor. Este, por sua vez, passa de sujeito inerte a ativo quando, em processo de correção, revisa o texto do aluno e comenta, aponta, faz ressalvas, elogia, enfim, solicita mudanças, compartilhando ideias com o aluno, coproduzindo o texto, ação que também pode ser realizada pelos colegas de classe. A troca de informações continua na reescrita, em que o aluno responde aos apontamentos da revisão do professor, acatando-os, refutando-os e, até mesmo, ignorando-os. Assim, as mudanças ocorridas ao longo do processo de construção do texto são a constatação de que a interação proporciona modificações aos indivíduos que participam dessa enunciação dialógica, assim como ao produto desta situação: o enunciado (MOTERANI e MENEGASSI, 2013).

É relevante, dessa maneira, que haja um consistente trabalho com a produção de textos nas práticas escolares, sendo essa produção devidamente mediada pelo professor, pois

Em sala de aula, o interlocutor real, além da própria consciência do indivíduo, também é representado pela figura do professor, o par mais avançado da situação comunicativa, aquele que lê, revisa e avalia os textos dos alunos para que ocorra a reescrita. Assim, todo o processo de produção textual é efetuado sob os moldes de um contexto histórico e ideológico (o interlocutor superior), que pré-estabelece padrões de escrita, os quais exercem influência tanto na forma de escrever, como no ato de revisar e reescrever textos (MOTERANI e MENEGASSI, 2013).

Devemos, portanto, conceber a escrita de textos como trabalho contínuo de interação comunicacional realizado no espaço da sala de aula, mas que deve se

expandir para as esferas de troca linguística nas quais os alunos operam dialogicamente. Dessa forma, os autores entendem que

A concepção de escrita como trabalho é a que proporciona o mecanismo do dialogismo linguístico-discursivo, já que aborda a questão da interatividade entre sujeitos, o que nos remete às discussões do Círculo de Bakhtin. Sendo assim, é por meio dela que todo o procedimento envolvendo a produção textual deve acontecer, isto é, o trabalho com a escrita deve proporcionar o desenvolvimento efetivo da habilidade de se produzir textos (MOTERANI e MENEGASSI, 2013).

A escrita de textos possui papel relevante não só em relação a questões específicas do âmbito escolar, mas também no desenvolvimento de aspectos sociológicos do indivíduo. Esse fato nos leva a reconhecer a instrumentalização de saberes linguístico-textuais como parte integrante da constituição do indivíduo como ser social.

Nessa perspectiva, a concepção de escrita como trabalho parte da ideia de que a linguagem é circundada por aspectos sociológicos e no que diz respeito à escrita, isso não é diferente[...] (MOTERANI e MENEGASSI, 2013).

Ainda nesse sentido, os autores citam Garcez, o qual afirma que a escrita

exige o desenvolvimento de atividades mentais extremamente complexas (as funções mentais superiores) tais como a memorização ativa, a atenção voluntária, as ações conscientemente controladas, o pensamento abstrato, a capacidade de generalização, o comportamento intencional, entre outras; [...] o funcionamento psicológico, que permite a construção dessas capacidades, se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos, as quais se desenvolvem num processo histórico-cultural, sempre mediado por sistemas simbólicos; [...] os processos mentais superiores se desenvolvem em duas fases: uma primeira intersíquica ou social e uma segunda, intrapsíquica ou individual (GARCEZ, 1998, p. 80 apud MOTERANI e MENEGASSI, 2013)

Temos constatações evidentes no que diz respeito a precária relação entre gramática (que deveria ser suporte / elemento integrante) e texto (resultado do processo). Podemos observar também, no que diz respeito à prática textual na vida escolar dos alunos, um trabalho, na maioria das vezes, pouco consistente na mediação (coprodução textual) realizada em grande parte das salas de aula.

Alimentando-se na fonte do prescritivismo, a prática da correção de textos é, ainda hoje, na maioria dos casos, alicerçada no apontamento de desvios gramaticais sem considerar o *como* e sim dando ênfase ao *o quê* foi produzido. Essa prática pode

acarretar problemas graves ao processo, os quais, hoje, representariam um entrave de proporções culturais em se tratando do desenvolvimento da escrita dos alunos. Segundo Possenti,

[...] durante muito tempo, um professor não teve a sua disposição categorias explícitas para avaliar problemas de coerência (ou de coesão) textual. E exatamente o que ele se propôs a fornecer, no interior de uma já nem tão modesta tradição de estudos (CHAROLLES, 1978). Pois bem, o que me parece é que já se pode ir além de Charolles e de sua delimitação dos problemas, e tentar demonstrar que um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico — ou seja, num discurso — que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição (POSSENTI, 2002, p.109).

Dessa forma, os autores entendem que

[...] o processo de produção textual se desenvolve com os gêneros do discurso, o que permite ir além de uma concepção fechada de escrita, pois suscita planejamento, execução, revisão e modificação, etapas de um trabalho contínuo e complexo, exigido pela concretude que estes enunciados devem representar para fazer sentido no ensino e aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, na constituição e desenvolvimento de sua escrita (MOTERANI e MENEGASSI, 2013).

Cabe à escola, dessa forma, ajustar o foco do trabalho realizado em sala de aula para que haja de fato um suporte eficiente ao texto no que se refere à construção gradativa dos conhecimentos discursivo-textuais (nomenclatura mais adequada ao contexto). Essa atitude representaria um combate, como alerta Possenti, ao problema da falta de “autoria”, ou seja, da ausência de identidade do próprio ser social por não conseguir operar — em suas produções textuais — a linguagem com a autonomia que lhe é exigida frente ao contexto comunicacional contemporâneo. Diante das atuais exigências sociais, Possenti destaca que

Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical - isso é mais do que sabido, mas, com maior frequência do que se supõe, ainda se sustenta que o conhecimento da língua — das regras de gramática — é que faz de um texto, um texto (pontuação adequada, por exemplo). Ora, se um "texto" não for mais que uma soma de frases, então ainda não temos um texto. [...] Não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual - ou seja, mesmo que a um texto não se possa reprovar a ausência dos nexos necessários de coesão e da obediência às regras de coerência, é perfeitamente possível que não se trate de um texto de qualidade; o texto

pode ser absolutamente insosso (o que não quer dizer apenas deselegante), p. ex., porque não marca a posição do autor; em suma, por não se assemelhar em nada aos textos que foram consagrados como bons textos [...] (POSSENTI, 2002, p.110/111).

Ao analisar um texto colocado em uma cartilha como modelo de correção a ser seguido pelos alunos, Possenti tece, ainda, valiosas considerações que tocam diretamente às práticas pedagógicas. Segundo o autor, elas produzem resultados pouco exitosos — textos inadequados frente à demanda social — em meio à mediação da aquisição de conhecimentos acerca do fazer textual. Ele ressalta que

[...] falta ao texto um mínimo de densidade, o que se traduz na falta de caracterização do mínimo de objetos e lugares; falta vida à personagem, falta a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos de cultura, de relação com outros discursos, com crenças. As conexões entre as frases são, além disso, excessivamente simplificadas, de forma que, de um ponto de vista que exija subjetividade para que haja autoria, a sequência é muito banal, pode ter provindo de qualquer fonte, ou de fonte nenhuma; embora, burocraticamente, a coesão satisfaça as exigências mínimas de textualidade, as frases estão *de fato* soltas. Além disso, o texto dá a impressão de que ao autor falta um mínimo de enciclopédia, de conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social, traços capazes de dar congruência aos fatos narrados (POSSENTI, 2002, p.111).

Tais considerações nos assentam no entendimento de que o ajuste da relação entre gramática e texto não deve ser realizado somente nas próprias produções dos alunos. Essa adequação pode ser realizada também nos materiais didáticos que são utilizados, muitas vezes, como ferramenta básica (quem sabe única) para a aprendizagem.

Como defendem Moterani e Menegassi (2013), a produção textual deve ser concebida, de fato, como um complexo trabalho a ser implementado por meio da mediação. Esse trabalho deve conduzir o aluno pelas várias etapas do processo — privilegiando a percepção dos recursos linguísticos — até que ele atinja a capacidade de instrumentalizar a língua de maneira autônoma, consistente e situada.

Os autores acrescentam que

[...] produzir um texto leva tempo e é trabalhoso, pois cada indivíduo possui um período de sedimentação de informações e a concepção que evidenciamos faz uso dessa noção, uma vez que propõe a atividade de

escrita em etapas, as quais permitem que o aluno faça as adequações de seu texto, à medida que interage com ele e com o professor, internalizando as informações referentes a esse processo, encarando o ato de produzir textos como um trabalho complexo, vinculado aos contextos de uso em que a escrita se faz presente.

Assim, ao adotarmos a concepção de escrita como trabalho, não podemos isentar o importante papel do leitor, isto é, do professor, o qual, junto com os alunos, vai construir, em um processo de co-produção, os sentidos para os textos. Sob este viés, o caráter responsivo da linguagem, delineado por Bakhtin (2003), se concretiza, visto que ao ler e revisar o texto do aluno, o professor imediatamente contribui para que algumas lacunas deixadas pelos produtores sejam preenchidas, por meio das inferências que faz, enquanto leitor, e de seus apontamentos, no papel de revisor. Entretanto, nem sempre esses espaços são completados, já que ler e revisar geralmente consistem na procura dos erros que o texto apresenta, ou seja, é muito mais comum que o professor faça apenas a higienização da superfície (JESUS, 1995), corrigindo as inadequações gramaticais que o aluno demonstra, ao produzir seu texto (MOTERANI e MENEGASSI, 2013).

Ao focar a relação entre texto e gramática, Neves observa que

O processo global de planejamento do texto é, afinal, uma questão de gramática. Na verdade, o que, senão a gramática, sustém as regras de composição (não apenas as microrregas, mas, ainda, as macrorregas) produzindo hierarquias que fazem ressaltar as idéias centrais e compor as ordenações que dirigem o encaminhamento do sentido do todo? (NEVES, 2014, p. 102).

A visão da autora nos leva a reconhecer o quanto é importante o suporte harmonioso da gramática para o fazer textual, tanto na escrita quanto na oralidade. Tal fato nos permite reconhecer também que não se justifica a desconexão de componentes da aprendizagem linguística (regras gramaticais, produção textual, oralidade, etc.), pois no uso cotidiano esses elementos se articulam continuamente para a efetivação da produção enunciativa. No entanto,

O que se tem visto [...] é a simples transposição de noções recortadas de manuais tradicionais, transmitindo uma lição pífia: construções “condenadas” são invocadas para dizer-se que na língua escrita elas não seriam aceitas, e, a rigor, fica implicado que a língua escrita, como modalidade de prestígio, tem de ser cuidada, enquanto língua falada é lixo: não tem nobreza, não tem valor, não tem qualidade, talvez nem tenha gramática... Confunde-se seu caráter naturalmente fragmentado — com muitas inserções, truncamentos, patinações, que, na verdade, estão a serviço da organização textual em um meio oral — com transgressão, ruptura de norma, erro, caos. (NEVES, 2014, p. 102)

## 4 METODOLOGIA DE TRABALHO

A metodologia escolhida para a realização deste trabalho é a pesquisa-ação,

por ser um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p.14).

Escolhemos essa abordagem metodológica por acreditarmos que é a que melhor atende aos objetivos do trabalho. Posto isso, serão apresentados a seguir os passos metodológicos para a aplicação da pesquisa.

A pesquisa foi realizada no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, entre os meses de novembro de 2015 e agosto de 2016, e contou com a colaboração, efetiva, de 10 alunos, uma vez que muitos abandonaram a escola no decorrer da aplicação da proposta em questão.

### 1º Momento

Os alunos do 9º ano — após receberem uma breve explanação sobre o trabalho de pesquisa a ser desenvolvido com o grupo — responderam a um questionário sociolinguístico (APÊNDICE A) para a caracterização do público-alvo. O questionário objetivou a verificação da presença de indicadores sociais como elementos influenciadores no processo de desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, bem como sua aplicação ao cotidiano comunicativo interacional dos alunos.

A tabulação e organização desses dados foi de fundamental importância para — como apontam muitas pesquisas atuais da área de estudos de linguagem — verificar possíveis resultados que servirão de base para implementação de estratégias pedagógicas futuras. Houve, também neste momento, a divisão da turma em dois

grupos (que foram denominados grupo A e grupo B). A divisão dos grupos foi decidida pelos próprios alunos depois de saberem a quantidade de componentes.

É importante destacar aqui que, após a divisão dos grupos, a professora regular de língua portuguesa foi consultada para que não houvesse uma divisão injusta. Ela afirmou que no grupo B havia duas alunas mais compromissadas, mas que em relação ao rendimento nas avaliações da disciplina, todos estavam no mesmo patamar.

## 2º Momento

Neste segundo momento, foi iniciado o trabalho com o grupo A<sup>8</sup>, enquanto os alunos do grupo B estavam em aula regular. O trabalho realizado com o grupo foi realizado de acordo com plano de aula abaixo.

### PLANO DE AULA – GRUPO A

Tabela 1 – Plano de aula - grupo A

<b>TEMA / ASSUNTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunções coordenativas (usos e aplicações contextuais).</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o papel das conjunções coordenativas em um período composto;</li> <li>• Apropriar-se de aspectos semânticos e contextuais da aplicação das conjunções coordenativas;</li> <li>• Realizar efetiva e coerente aplicação das conjunções coordenativas em situações discursivas.</li> </ul>
<b>CONTEÚDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de período composto;</li> <li>• Conjunções coordenativas;</li> <li>• Orações coordenadas.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de atividade diagnóstica (APÊNDICE B);</li> </ul>

---

<sup>8</sup> A escola disponibilizou uma das salas de aula que ficavam vazias no turno matutino para que eu trabalhasse com os alunos de cada grupo separadamente.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva (de cunho tradicional);</li> <li>• Aplicação de atividades tradicionais (folhas xerografadas – ANEXO A).</li> <li>• Aplicação da atividade de verificação 1 (APÊNDICE D);</li> <li>• Aplicação da atividade de verificação 2 (APÊNDICE E).</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro, giz e folhas xerografadas.</li> </ul>
<b>SÉRIE / ANO/ PERÍODO</b>	8º (3º trimestre) / 9º (1º ao 3º trimestre)
<b>Nº DE AULAS</b>	20

Fonte: Produzido pelo autor da pesquisa

A intenção deste momento foi criar um contexto comparativo para, possivelmente, detectar uma provável ineficácia do ensino, tal como geralmente é trabalhado nas aulas de gramática tradicionais, mesmo frente às exigências do atual contexto linguístico-discursivo contemporâneo.

Tanto a exposição de conteúdo quanto as atividades aplicadas ao longo do trabalho para esse grupo, mesmo numa perspectiva tradicionalista, foram trabalhadas no sentido de oportunizar a efetiva aprendizagem dos alunos. Todas as explicações e avaliações relativas a questionamentos e dúvidas foram dadas sempre que solicitadas pelos alunos em qualquer momento do processo.

As atividades de verificação 1 e 2 foram tabuladas e os resultados serviram para alimentar os gráficos que constituíram a comparação proposta como metodologia da pesquisa.

### 3º Momento

Este momento foi caracterizado pela aplicação da sequência didática que propomos como produto educacional resultante desta pesquisa aos alunos do grupo B. A sequência visa ao trabalho com o conteúdo (conjunções coordenativas) a partir das

atividades epilinguísticas, ou atividades de linguagem. Para maior clareza, segue abaixo o plano de aula referente ao trabalho a ser realizado com o grupo B.

### PLANO DE AULA – GRUPO B

Tabela 2 – Plano de aula - grupo B

<b>TEMA / ASSUNTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunções coordenativas (usos e aplicações contextuais).</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a função coesiva das conjunções coordenativas em um período composto;</li> <li>• Familiarizar-se com o valor semântico das conjunções coordenativas;</li> <li>• Realizar efetiva e coerente aplicação das conjunções coordenativas em situações discursivas diversas;</li> <li>• Associar aspectos contextuais das atividades à instrumentalização do conteúdo gramatical em questões práticas.</li> </ul>
<b>CONTEÚDO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de período composto;</li> <li>• Conjunções coordenativas;</li> <li>• Orações coordenadas.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de atividade diagnóstica (APÊNDICE B);</li> <li>• Aula expositiva (de cunho epilinguístico);</li> <li>• Aplicação de atividades de linguagem (folhas xerografadas – ANEXO B);</li> <li>• Aplicação de atividade prática/ lúdica (APÊNDICE C);</li> <li>• Aplicação da atividade de verificação 1 (APÊNDICE D);</li> <li>• Aplicação da atividade de verificação 2 (APÊNDICE E).</li> </ul>
<b>RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro, giz e folhas xerografadas.</li> </ul>
<b>SÉRIE / ANO/ PERÍODO</b>	8º (3º trimestre) / 9º (1º ao 3º trimestre)
<b>Nº DE AULAS</b>	24

Fonte: Produzido pelo autor da pesquisa

O trabalho com os alunos do grupo B foi caracterizado por um constante diálogo acerca da estrutura das atividades e aplicações contextuais das conjunções. Dessa forma, o objetivo principal foi levar os alunos à percepção das possibilidades de aplicação conjuncional e seus respectivos efeitos na construção do enunciado.

A aplicação da atividade prática/ lúdica ganhou destaque em meio ao trabalho com o grupo B. O objetivo da aplicação dessa atividade encontra abrigo na consideração de que a consciencialização acerca da própria aprendizagem é fundamental para um desenvolvimento mais efetivo das capacidades cognitivas, pois

[..]foi demonstrado que a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo assim, um elemento chave no processo de aprender a aprender (VALENTE, SALEMA, MORAIS & CRUZ, 1989 apud RIBEIRO, 2003, p. 109).

#### **4º Momento**

No quarto momento da pesquisa, foi realizada a análise dos dados. Essa análise compreendeu a observação dos seguintes pontos:

- Impacto das atividades no momento em que eram conhecidas pelos alunos do grupo (compreensão dos comandos, etc.);
- Motivação para a realização as atividades propostas;
- Questionamentos realizados ao longo das atividades (avaliação da percepção da proposta de aprendizagem);
- Participação nos diálogos estabelecidos acerca das questões nos momentos de correção / avaliação;
- Manifestações espontâneas de aprendizagem ao longo das atividades;
- Conexão da realidade social e cognitiva dos alunos com seu desempenho nas atividades;
- Resultados numéricos das atividades de verificação.

Essas observações foram realizadas considerando de maneira aberta e abrangente os conceitos envolvidos no processo.

### **5º Momento**

No quinto momento, foi realizada — a partir da análise dos dados colhidos e tabulados — a comparação dos resultados numéricos de desempenho. Para essa comparação, foram criados dois gráficos com o objetivo de tornar o confronto de dados mais claro e lúcido.

Essa comparação serviu como fonte para a possível confirmação da eficiência da perspectiva didática baseada no epilinguismo, perspectiva essa que é defendida — nesta pesquisa — como caminho ideal para tornar as aulas de gramática um verdadeiro momento de aprendizagem linguística. Essa aprendizagem seria capaz de se constituir como suporte maciço para esta tarefa tão complexa que é produzir enunciados (simples ou complexos) consistentes, eficientes e aceitáveis frente às exigências comunicativas contemporâneas.

### **6º Momento**

No sexto momento, foi realizado o registro dos comentários conclusivos a respeito da aplicação metodológica. Esse registro apresentou comentários acerca dos aspectos relevantes da análise de dados com o intuito de confirmar ou não as expectativas iniciais do trabalho.

### **7º Momento**

Feitas as constatações (análise de dados) e os comentários conclusivos a respeito da pesquisa, esse material foi utilizado para alimentar o blog [www.inspiralinguagem.blogspot.com.br](http://www.inspiralinguagem.blogspot.com.br). Esse blog foi criado para o compartilhamento das experiências vivenciadas na pesquisa. Por meio desse canal, foi compartilhada uma parte da pesquisa (metodologia, análise de dados e considerações finais) objetivando o acesso de um maior número de interessados no assunto, principalmente professores da área.

A sequência didática também foi disponibilizada na íntegra para que outros professores possam desenvolvê-la em suas salas de aula. No início de todas as postagens, foi estabelecido um pequeno diálogo com os leitores do blog.

A sequência didática foi escolhida como produto desta pesquisa por apresentar um melhor alinhamento com os objetivos da proposta. Segundo Zabala, a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

As sequências didáticas podem ser consideradas como uma maneira de situar as atividades, e não podem ser vistas apenas como um tipo de tarefa, mas como um critério que permite identificações e caracterizações preliminares na forma de ensinar (ZABALA, 1998, p. 18).

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

A unidade escolar escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi uma escola da rede municipal, em Cachoeiro de Itapemirim, ES, instituição na qual ministro aulas no turno vespertino e sou integrante efetivo do corpo docente.

Em princípio, foi realizado o primeiro contato com a turma, sendo a maioria de seus integrantes meus ex-alunos, o que facilitou bastante esse diálogo inicial. Todos ouviram atentamente as justificativas para a realização da pesquisa, bem como a exposição das etapas do projeto e também dos objetivos a serem alcançados.

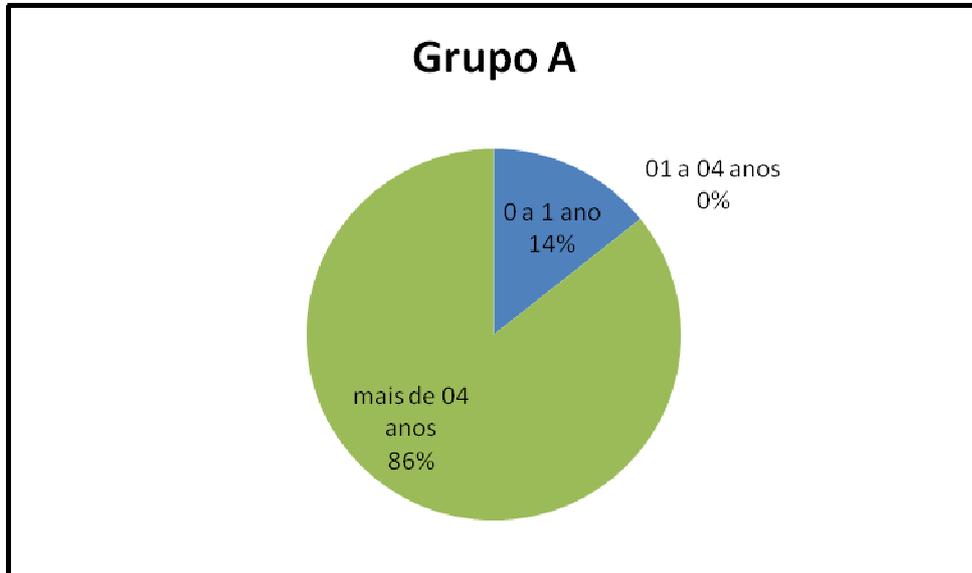
Para tanto, a primeira atividade realizada com os alunos foi o preenchimento do questionário sociolinguístico (APÊNDICE A). Para Lucchesi e Araújo, “a Sociolinguística tem por objeto de estudo os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala” (LUCCHESI e ARAÚJO, 2016, p.1). Desse modo, encontramos a necessidade dessa aplicação dada a importância de observar o entorno social dos usuários de uma língua, visto que muitos fatores presentes em tal contexto interferem diretamente na prática discursiva dos interlocutores.

### 5.1 ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA

A seguir serão comentados alguns dos gráficos gerados a partir dos dados que foram compilados com a aplicação do questionário, para que seja, então, caracterizado o público da pesquisa (grupos A e B).

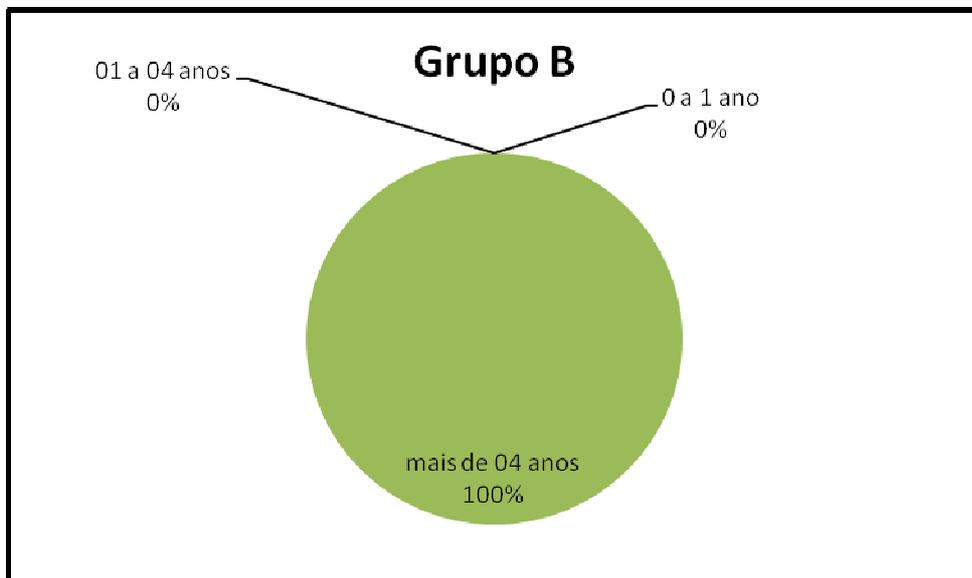
**QUESTÃO 1: *Há quanto tempo você e sua família são residentes desta comunidade?***

Gráfico 1 – Questionário sociolinguístico – questão 1 – grupo A



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Gráfico 2 – Questionário sociolinguístico – questão 1 – grupo B



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

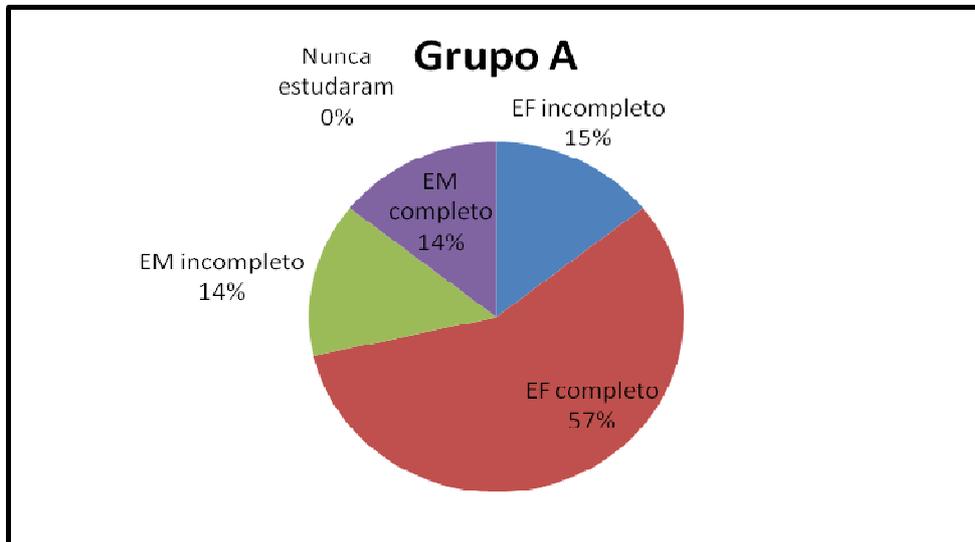
De acordo com os gráficos acima — os quais representam o resultado obtido com a questão um — percebemos que a maior parte do público possui forte conexão com os hábitos comunicativos da comunidade. Isso ocorre devido ao

tempo que operam linguisticamente em meio ao contexto. Essa constatação poderia, de certa forma, justificar o aparecimento de desvios normativos.

Estudos etnográficos, cada vez mais presentes e considerados em meio às observações teóricas dos estudiosos sobre língua — como Street (2014), em seu livro *Letramentos Sociais* —, podem ser capazes de nos ajudar a elucidar algumas questões da comunicação muitas vezes ainda não prevista pela teoria de que se dispõe nos dias atuais.

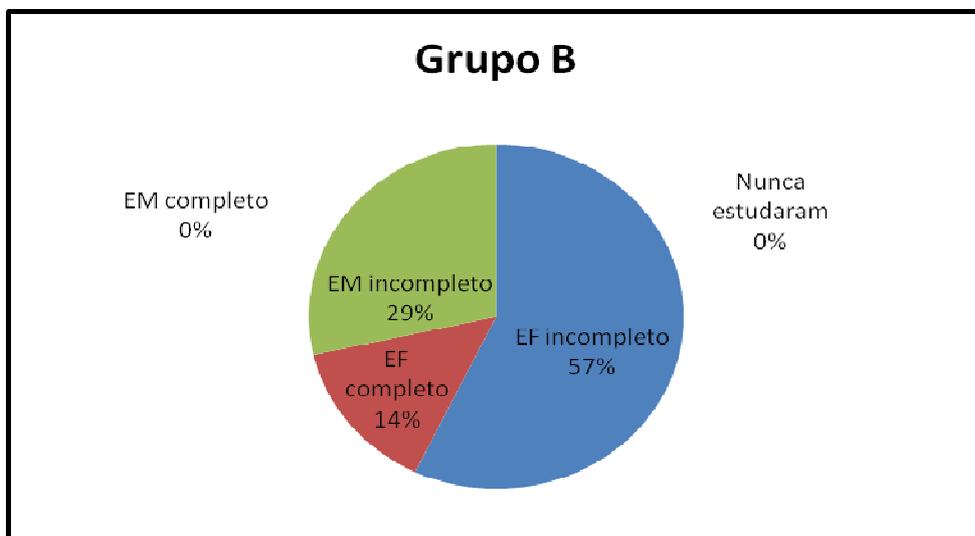
**QUESTÃO 5: Qual é a formação da maioria das pessoas que moram com você?**

Gráfico 3 – Questionário sociolinguístico – questão 5 – grupo A



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Gráfico 4 – Questionário sociolinguístico – questão 5 – grupo B



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Quanto ao resultado da questão 5, os gráficos acima nos mostram dados relevantes para a observação empreendida nesta pesquisa. A maioria dos familiares que fazem parte do convívio direto do público pesquisado possui baixa escolaridade — com ligeira vantagem do grupo A. Isso pode representar a configuração de um contexto desfavorável em se tratando da prática de leitura e também da escrita na vida extraescolar desses alunos.

Provavelmente, existe, nessas esferas familiares, a tendência de uma visão precoce e pragmática a respeito da atuação profissional (as pessoas começam a trabalhar cedo deixando os estudos de lado ou em segundo plano).

Essas considerações talvez permitam o entendimento de que pode haver um afastamento dos alunos em relação ao contato com a norma padrão, ou mesmo a culta, devido ao fato de a leitura — que é o canal para esse contato — estar presente, supostamente, só em suas vidas escolares. Para muitos desse grupo, o contato com o padrão culto da língua se limita à feitura de atividades, às vezes, muito pouco produtivas, como àquelas que não vão além do “classifique”.

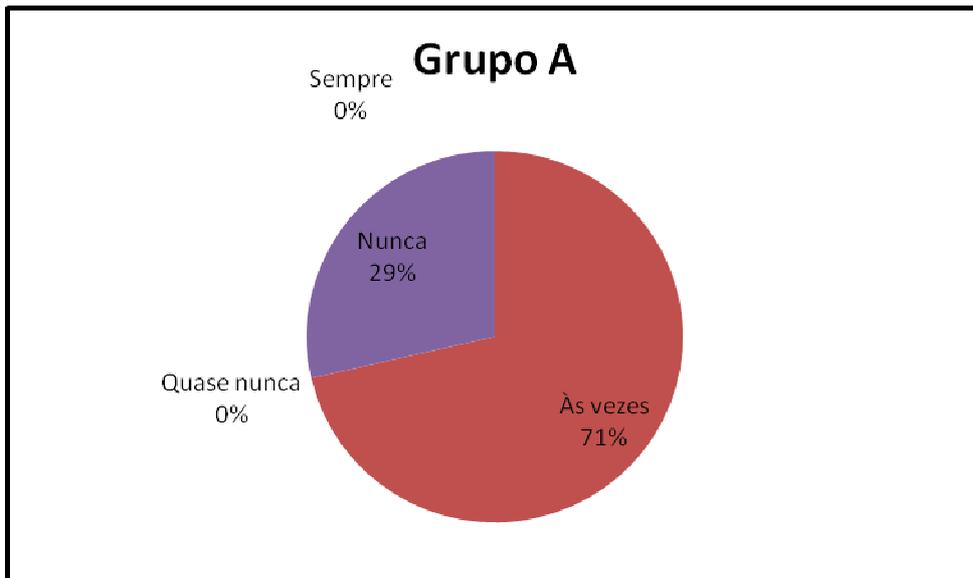
A questão é entender que não é só no combate a esse distanciamento da leitura que está a possível solução dos problemas linguísticos na prática discursiva. Essa solução estaria, também, em um trabalho pedagógico coordenado de modo que possa dispor de mais este suporte que é a prática da leitura fora da escola. Um contato mais frequente com a escrita veiculada na sociedade pode contribuir significativamente para o desenvolvimento linguístico do leitor. Esse possível desenvolvimento linguístico provavelmente aproximaria o aluno de conhecimentos gramaticais necessários ao domínio da norma padrão e da norma culta.

O provável afastamento, no que tange às atividades de leitura num contexto extraescolar, pode ser confirmado com a leitura dos gráficos da questão 7 A, que nos mostra pouco interesse no que se refere à leitura de jornais e revistas. Essas mídias são fontes acessíveis e amplamente popularizadas em meio ao público leitor de diversas faixas etárias. Muitas vezes as leituras mais acessíveis e populares gradativamente levam à prática de outras leituras mais densas e consistentes (textos

maiores), como os romances. Essas considerações nos mostram um caminho dificilmente acessível ao público em foco.

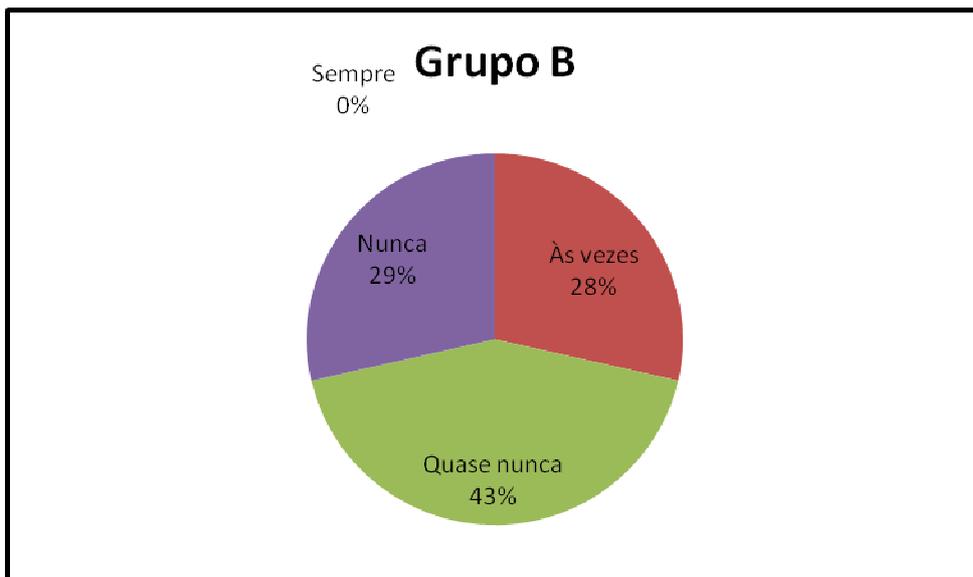
### QUESTÃO 7A: *Você lê jornais ou revistas em casa?*

Gráfico 5 – Questionário sociolinguístico – questão 7A – grupo A



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Gráfico 6 – Questionário sociolinguístico – questão 7A – grupo B



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

A leitura desses gráficos também permite inferir que é possivelmente nesse contexto que se dá o cerne do problema generalizado no que se refere à falta de competência

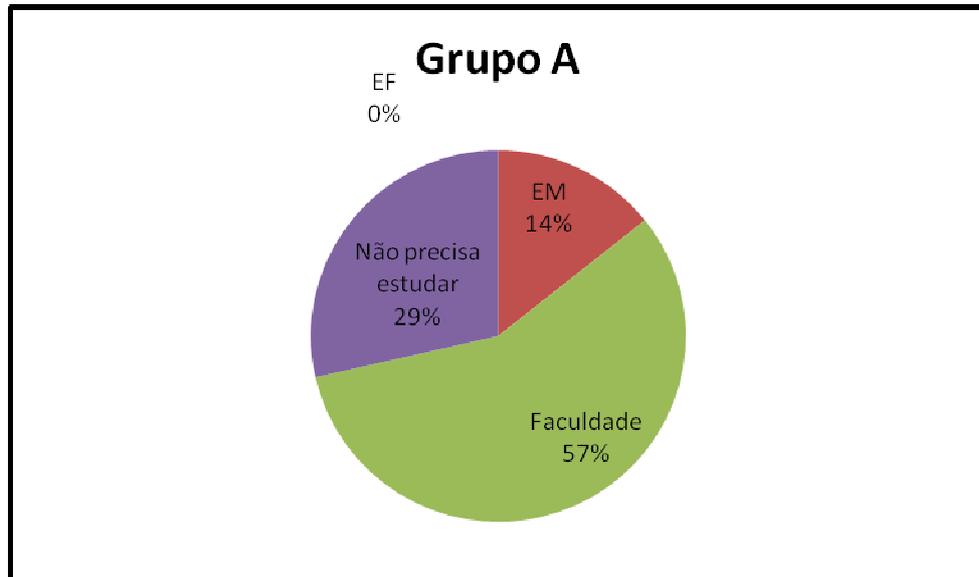
leitora dos brasileiros. Neste momento, podemos lembrar os últimos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que geralmente nos atribui uma das piores colocações no quesito proficiência em leitura dentre os países avaliados. Nessa mesma situação conflituosa, a citada competência leitora assimila o déficit linguístico dos alunos, o que torna o problema cada vez mais complexo.

A prática do epilinguismo seria, então, uma forma de tratar os aspectos linguísticos deficitários na prática discursiva dos alunos. Assim, em vez de ser um agravante, o conhecimento sobre a língua seria parte de um mecanismo, ou um suporte, para o desenvolvimento gradativo e efetivo de habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, talvez o problema pudesse ser tratado em sua totalidade.

Foi surpreendente constatar, com a questão 6, que, apesar de a maioria dos responsáveis possuir um baixo grau de escolaridade, há uma nítida preocupação com a formação dos que estão sob sua tutela. Tal fato nos mostra que a participação da família nas questões escolares (com ênfase para o incentivo da leitura e conseqüente aprimoramento linguístico) é cada vez mais importante para o sucesso dos aprendizes. Além de o tempo de contato do aluno com o ambiente escolar ser muito inferior ao do ambiente familiar, a influência gerada por essa convivência é sem dúvida muito mais poderosa, devido principalmente a questões culturais em relação às práticas dos membros da família (reflexo).

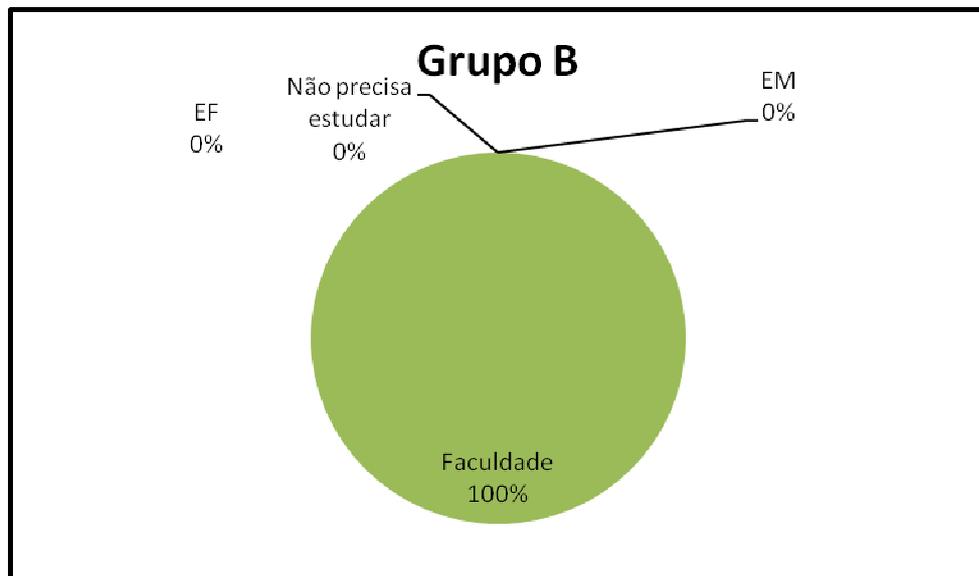
**QUESTÃO 6: *Quanto aos seus responsáveis, qual é o grau de estudos que eles gostariam que você completasse?***

Gráfico 7 – Questionário sociolinguístico – questão 6 – grupo A



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Gráfico 8 – Questionário sociolinguístico – questão 6 – grupo B



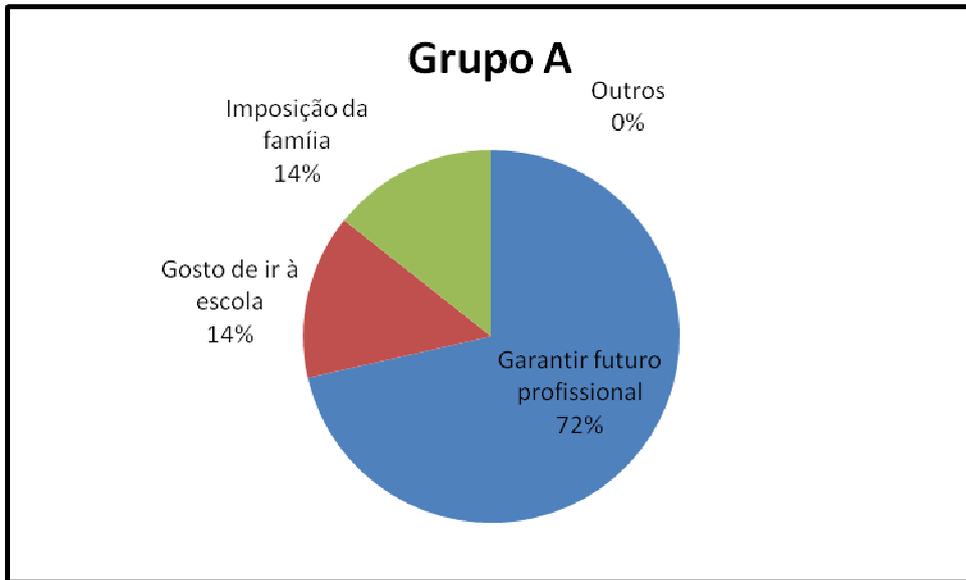
Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Como é possível reconhecer por meio dos gráficos acima, mais da metade dos responsáveis do grupo A e a absoluta totalidade dos responsáveis do grupo B querem que os alunos tenham o curso superior em seus currículos. Provavelmente, esses responsáveis vivenciam na prática as mazelas provenientes da falta de oportunidade no que se refere à escolaridade que poderiam ter alcançado, e não querem que os seus passem pelo mesmo.

A partir da leitura dos gráficos referentes à questão 8, encontramos um alto índice de alunos (72% grupo A; 86% grupo B) que querem garantir um futuro profissional por meio da escola.

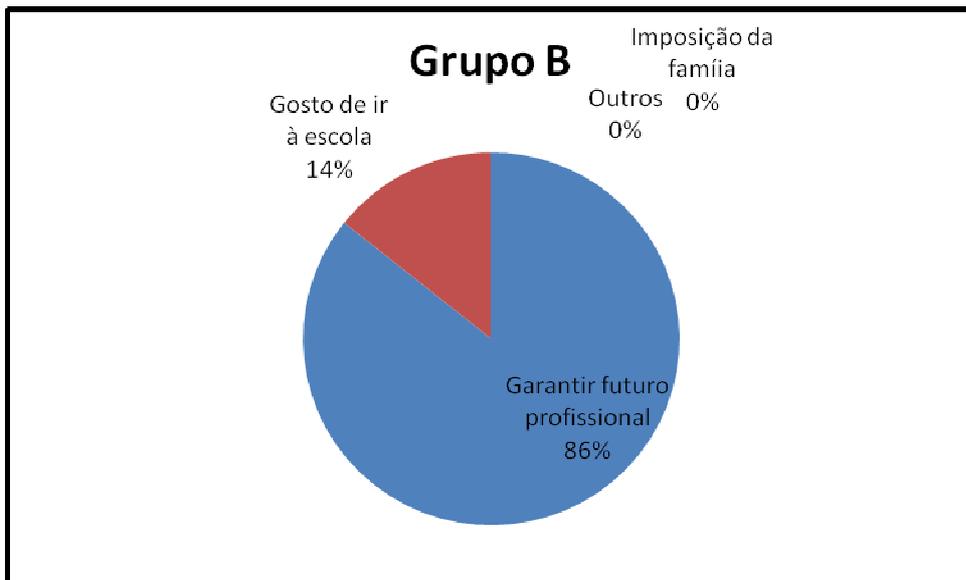
**QUESTÃO 8: Qual das opções abaixo melhor representa o motivo de você ir à escola?**

Gráfico 9 – Questionário sociolinguístico – questão 8 – grupo A



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Gráfico 10 – Questionário sociolinguístico – questão 8 – grupo B

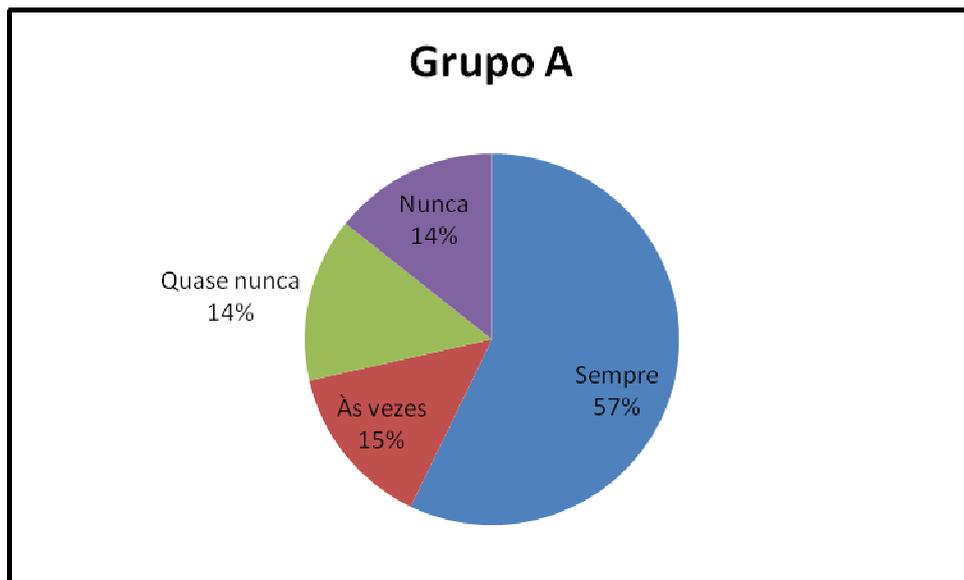


Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Dessa forma, é possível estabelecer um “link” entre a crença dos tutores (pais ou responsáveis) — que muitas vezes veem a escola como a instituição provedora e única responsável pelo tão esperado sucesso profissional — e aquilo que os próprios alunos esperam em se tratando da sua formação. Assim, ambos tendem a enxergar esse contexto a partir de uma relação diretamente proporcional: quanto mais escolaridade, mais chances de ser um profissional bem sucedido e atuante em meio à sociedade. Caso fossem confirmadas essas suposições, a situação poderia tornar ainda mais complexo o problema da isenção da família no que concerne à formação do aluno. A responsabilidade ficaria mesmo para a escola.

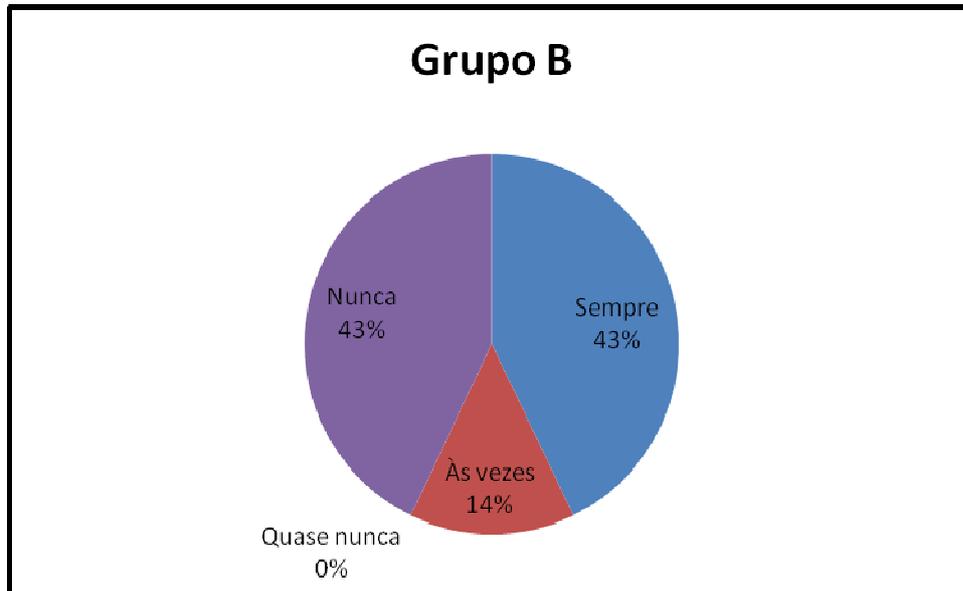
**QUESTÃO 7G: *Você gostaria de ganhar livros de presente?***

Gráfico 11 – Questionário sociolinguístico – questão 7G – grupo A



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Gráfico 12 – Questionário sociolinguístico – questão 7G – grupo B

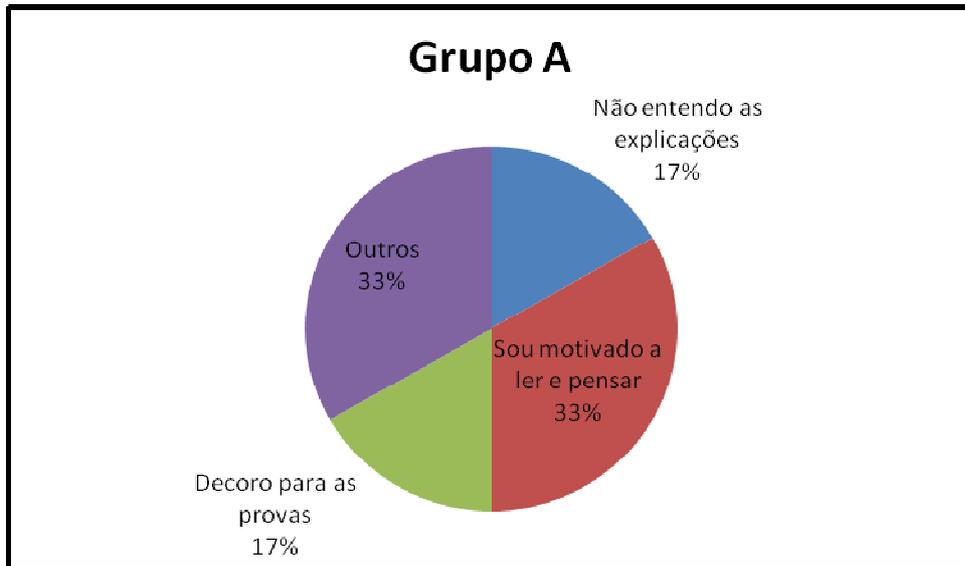


Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Outra observação relevante recebe abrigo no fato de que — de acordo com a questão 7G — quando questionados sobre ganhar livros, a maioria dos alunos (com ligeira vantagem do grupo A) deu o retorno de que gostaria de sempre ser presenteado dessa forma. Esse dado nos permite a leitura de que talvez haja uma carência de veículos culturais de mídia nos respectivos lares desses alunos, o que acentuaria ainda mais o afastamento da prática de leitura e, por extensão, a falta de combate aos problemas linguísticos em suas práticas discursivas.

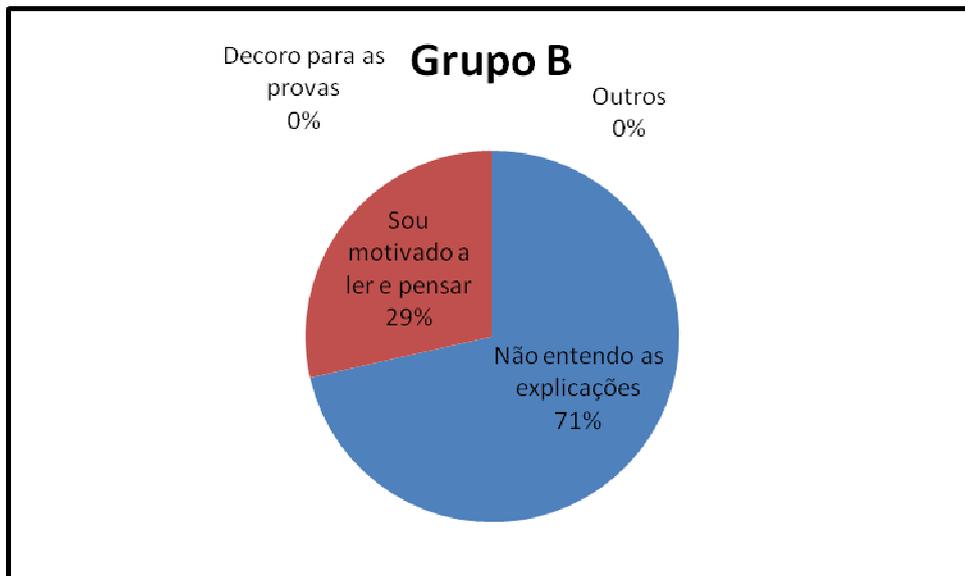
**QUESTÃO 9: *Das opções abaixo, qual é a que melhor define as suas aulas de português desde o início de seus estudos?***

Gráfico 13 – Questionário sociolinguístico – questão 9 – grupo A



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Gráfico 14 – Questionário sociolinguístico – questão 9 – grupo B



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

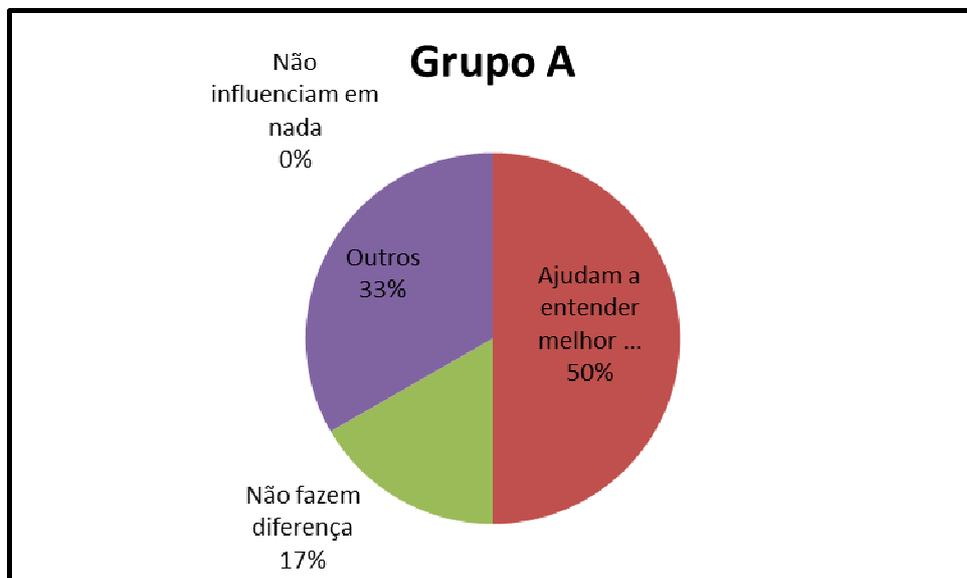
Quando questionados, de acordo com a questão 9, os alunos do grupo A demonstraram resultado distintos do grupo B. A heterogeneidade do gráfico do grupo A talvez permita a possível leitura de que os próprios alunos ainda não possuem uma noção concreta e madura do papel das aulas de Português em suas vidas escolares. Essa falta de perspectiva, se confirmada, poderia influenciar negativamente o processo criativo-textual em virtude do não aproveitamento dos

aspectos linguísticos que permeiam as aulas de gramática, sabendo que é esse suporte linguístico um dos alicerces para o fazer textual, como já foi exposto no aporte teórico desta pesquisa.

Quanto aos alunos do grupo B, as respostas foram concentradas apenas em duas opções distintas. A maior parte dos alunos escolheu a opção em que afirmam não entender a maioria das explicações ministradas nas aulas, o que pode representar, de maneira mais concreta devido à concentração das opiniões, o resultado de uma prática de ensino muito tradicional. Essa prática tradicional é entendida aqui como aquela que raramente é vinculada ao trabalho com atividades de linguagem, se tornando um “corpo estranho” à vivência dos alunos.

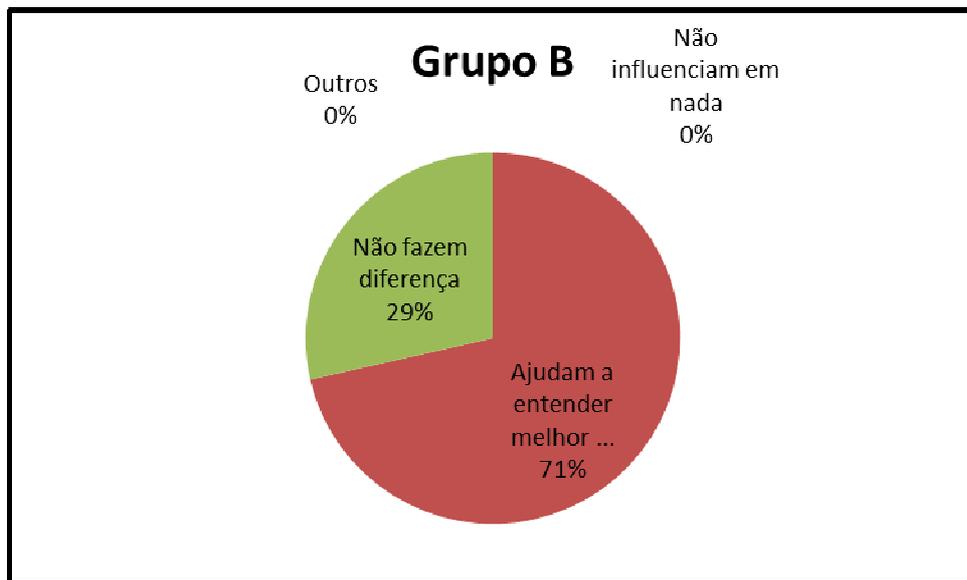
**QUESTÃO 11: *De que maneira as aulas de gramática que você tem na escola influenciam a sua prática de comunicação em seu dia a dia?***

Gráfico 15 – Questionário sociolinguístico – questão 11 – grupo A



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Gráfico 16 – Questionário sociolinguístico – questão 11 – grupo B



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

Em se tratando da questão 11, tanto o grupo A quanto o grupo B apresentaram resultados afins. Ambos os grupos, em sua maioria, demonstraram que reconhecem a gramática ministrada nas aulas como ferramenta para realizar operações de linguagem de maneira eficiente em suas respectivas rotinas de comunicação. Esse aspecto constatado nos coloca mais uma vez diante da importância de realizar um trabalho, nas aulas de gramática, que privilegie as atividades de linguagem. Assim, poderia haver maior aproximação entre escola e realidade do aluno, e a “ferramenta” faria mais sentido.

Considerando os dados colhidos por meio do questionário sociolinguístico, percebe-se que os grupos A e B apresentam um perfil sociolinguístico, de modo geral, semelhante, salvo certas particularidades de ambos os grupos, mas que por sua vez não têm peso para estabelecer uma distinção. Dessa forma, partimos para o restante do trabalho de investigação, entendendo que o público-alvo escolhido apresenta considerável homogeneidade em se tratando do seu perfil social.

Essa situação nos faz entender também que uma possível distinção dos resultados de verificação de aprendizagem a serem empreendidos nesta pesquisa,

provavelmente será fruto do tratamento pedagógico dado ao conteúdo, uma vez que os grupos A e B estão no mesmo ponto de partida, na mesma realidade.

## 5.2 ANÁLISE DA CONCEPÇÃO TRADICIONAL *VERSUS* EPILINGUÍSTICA

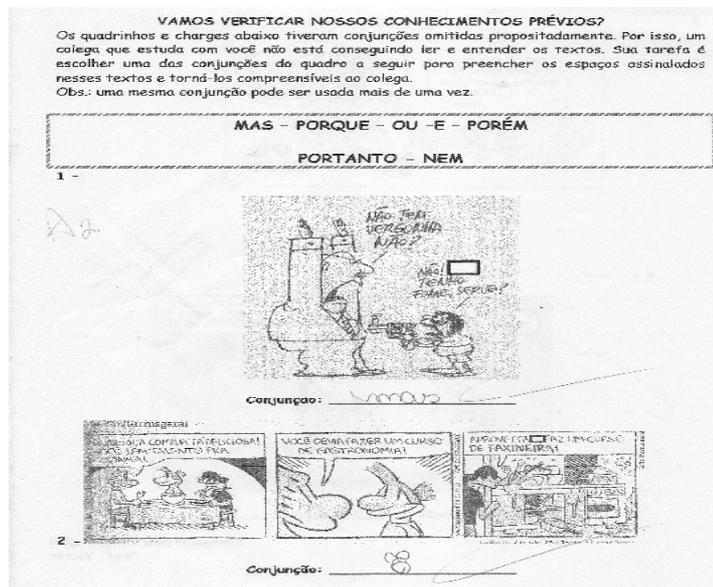
### 5.2.1 Análise do Grupo A

Seguindo com a metodologia, foram ministradas, aulas para o grupo A de acordo com o plano de aula apresentado na metodologia desta pesquisa. Doravante, para preservar os participantes da pesquisa, os alunos serão identificados no texto pela letra A (aluno) e o número constante da lista criada para esse fim.

Após uma conversa inicial, os alunos foram devidamente instruídos e fizeram uma atividade diagnóstica. Essa atividade, como se pode ver no APÊNDICE B, foi constituída por charges e tirinhas com algumas das conjunções coordenativas de sua parte verbal suprimida de maneira propositada, e por um quadro com variadas conjunções coordenativas, dentre elas as que haviam sido suprimidas. Dessa forma, a tarefa dos alunos era escrever abaixo de cada texto uma das conjunções do quadro que mais se adequasse ao contexto dos gêneros trabalhados. Essa atividade também serviu para perceber como os alunos demonstravam suas habilidades de leitura, tanto de textos verbais quanto não-verbais.

A constatação foi de que houve bastante dificuldade de leitura e também em relação ao conhecimento gramatical. Os alunos fizeram muitos questionamentos como “o que esse cara está fazendo aqui?”, “qual dos bonecos falou isso aqui?”, “como vou saber que palavra está faltando aqui?”, etc. No entanto, a correção/avaliação dialogada, e também escrita no quadro (depois de apresentar os originais no datashow), aparentemente foi assimilada por todos.

Figura 3 – Aplicação de atividade – APÊNDICE B – grupo A



Fonte: produzido pelo autor da pesquisa

No encontro seguinte, foi ministrada a aula expositiva para os alunos do grupo A. Todos receberam um pequeno resumo, digitado, do conteúdo orações coordenadas e instruídos a colarem-no em seus cadernos, para que pudessem acompanhar as explicações dadas a partir de exemplos no quadro. No decorrer dessas aulas, ficou evidente a dificuldade dos alunos em acompanhar os conceitos trabalhados. Eles apresentavam pouco conhecimento prévio sobre período simples ou mesmo não conseguiam interagir de maneira consistente frente a situações-problema apresentadas ao longo da explanação. Mesmo sendo a todo o momento instigados a participarem ativamente do processo, foram raras as contribuições que demonstraram, de fato, uma assimilação consistente do conteúdo.

Figura 4 – Aula expositiva I – grupo A



Figura 5 – Aula expositiva II - grupo A



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Em mais um encontro, os alunos — ainda do grupo A — iniciaram uma sequência de atividades escritas, sendo as três primeiras tradicionais, de cunho prescritivo, como geralmente se faz nas aulas de gramática, também tradicionais (ANEXO A).

A maioria dos alunos deste grupo teve certa dificuldade para entender como se faziam as questões, ou seja, não entendiam bem os enunciados. Todas as solicitações de explicação foram atendidas individualmente e eles procederam à feitura.

Figura 6 – Aplicação de atividade I (ANEXO A) – grupo A



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Cada uma das três atividades foi corrigida/avaliada logo após o seu término, momento em que foram esclarecidas cada uma das respostas, mesmo havendo poucos ou nenhum questionamento por parte dos alunos. Quando questionados sobre o entendimento da correção, eles afirmavam que haviam entendido. Vale destacar que a escrita empreendida nas respostas das questões apresentou um bom nível de coerência.

Na etapa seguinte, os alunos fizeram duas atividades de verificação, cujas questões são de cunho epilinguístico, pautadas nos aspectos semânticos do conteúdo. Essas atividades foram selecionadas para a verificação porque acreditamos que elas

representam a real necessidade de conhecimentos linguísticos do conteúdo trabalhado a serem instrumentalizados pelos alunos em suas trocas comunicativas diárias.

Na aplicação da primeira atividade de verificação (APÊNDICE D), dois alunos fizeram questionamentos sobre a questão 1, letra “e”, afirmando que não haviam entendido o que foi pedido pelo enunciado. Isso demonstrou certa dificuldade em associar a leitura ao conhecimento gramatical necessário à resolução da questão. Uma breve leitura da questão junto a eles resolveu o problema. Outra aluna perguntou sobre a questão 2, dizendo que não havia entendido o que “era pra fazer”. Uma breve releitura da questão também resolveu o problema. Depois disso, não houve mais intercorrências e todos conseguiram responder dentro do prazo estipulado.

Figura 7 – Aplicação de atividade II(APÊNDICE D) – grupo A



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

De modo geral, houve um grande empenho dos alunos no sentido de responderem coerentemente e de maneira completa as questões. Dessa forma, não houve nenhum aluno que deixasse questões em branco ou que se recusasse a respondê-las.

A correção/avaliação foi realizada de forma dialogada e esclarecida, assim como foi feito com as atividades anteriores. No entanto, houve um alto índice de respostas inadequadas aos propósitos de comunicação, principalmente em se tratando da questão 2. Essa questão propôs a produção de alguns períodos compostos, dentro

de um contexto, para a verificação do emprego semanticamente adequado de conjunções coordenativas em pequenas produções enunciativas. A tabulação desses dados consta na tabela abaixo.

### PRIMEIRA ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO - GRUPO A

Tabela 3 – Tabulação da atividade de verificação 1 – grupo A

ALUNOS	QUESTÕES							
	1A	1B	1C	1D	1E	2 <sup>a</sup>	2B	2C
A1	*	*	*	*	X	X	X	*
A2	X	X	*	X	*	X	X	X
A3	*	*	X*	X	X	X	*	*
A4	--	--	--	--	--	--	--	--
A5	--	--	--	--	--	--	--	--
A6	*	*	*	X	X	*	*	X
A7	X	*	*	X	X*	*	X	X*
A8	*	*	*	*	*	X	*	*

Fonte – Produzido pelo autor da pesquisa

#### LEGENDA:

\* = resposta adequada

X= resposta inadequada

X\*= resposta parcialmente adequada<sup>9</sup> (no gráfico, corresponde ao valor 0,5)

Obs.: os alunos cujos resultados estão traçados evadiram durante a pesquisa.

Na segunda atividade de verificação (APÊNDICE E), em outro encontro, os alunos, individualmente, tiveram de fazer suas escolhas a partir do que assimilaram do conteúdo trabalhado até então para resolver um problema linguístico criado para a atividade. Eles preencheram, com as conjunções adequadas, as lacunas de dois textos de gênero argumentativo para que o sentido dessas produções ficasse inteiro, completo.

Nessa atividade, alguns alunos tiveram reações que demonstraram forte identificação com os textos, pelo fato de já terem vivenciado alguns daqueles

<sup>9</sup> Foram consideradas como parcialmente adequadas as respostas de questões compostas em que os alunos não atenderam a uma das partes ou as respostas com a escrita interrompida, incompleta.

acontecimentos. Em relação à feitura, não foi realizada a leitura em grupo do comando como nas atividades anteriores. Os alunos foram instruídos a se concentrarem na leitura individual e a responderem a atividade de acordo com nossos estudos e, caso houvesse dúvidas, eles teriam que ler novamente e fazer seus julgamentos.

O resultado dessa atividade foi tabulado (tabela abaixo) considerando-se também as inadequações das respostas de acordo com os critérios explicitados na aplicação da primeira atividade de verificação. Essa segunda atividade de verificação foi aplicada com o intuito de buscar uma maior solidez para as constatações da pesquisa.

### SEGUNDA ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO - GRUPO A

Tabela 4 – Tabulação da atividade de verificação 2 (APÊNDICE E)– grupo A

ALUNOS	OCORRÊNCIAS DE APLICAÇÃO DAS CONJUNÇÕES											
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>
A1	*	*	X	X	*	X	*	*	X	X	*	*
A2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A3	X	*	*	X	*	X	X	X	X	X	*	X
A4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
A5	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
A6	X	X	X	X	*	X	X	*	X	X	X	X
A7	*	X	X	X	X	X	*	*	*	*	*	*
A8	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte – Produzido pelo autor da pesquisa

#### LEGENDA:

\* = resposta adequada

X= resposta inadequada

Obs.: os alunos cujos resultados estão traçados evadiram durante a pesquisa.

Como podemos verificar na tabela acima, o resultado da aplicação das conjunções nos textos foi aquém do esperado. Como se pode ver abaixo, alguns alunos — A2 por exemplo — utilizaram outras palavras que não eram conjunções para preencher as lacunas propostas na atividade. No caso deste aluno, foram utilizadas as

classificações das coordenadas, o que possivelmente pode representar a força de uma “inércia” que resulta de todo um histórico de atividades feitas em sala de aula, geralmente baseadas no comando “classifique”.

Figura 8 – Atividade (APÊNDICE D) – aluno A2 – grupo A

Juventude erra, <sup>adversidade</sup> \_\_\_\_\_ <sup>acerta</sup> \_\_\_\_\_

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, \_\_\_\_\_ <sup>se peli cativa</sup> são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows <sup>conclusivo</sup> do shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado. <sup>aditivo</sup> no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, <sup>conclusivo</sup> nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez <sup>conclusivo</sup> nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. <sup>aditivo</sup> aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, <sup>aditivo</sup> a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opinio-sobre-adolescencia>

Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Essa falta de correspondência com a atividade pode indicar problemas de leitura do comando ou mesmo problemas no processo de assimilação do conteúdo específico em questão. A impressão é de que esses alunos talvez não tenham conseguido criar elo entre a leitura dos textos e o conhecimento gramatical necessário à sustentação da estrutura (tanto semântica quanto sintática) do enunciado.

### 5.2.2 Análise do Grupo B

O trabalho com o grupo B, feito de acordo com a sequência didática proposta como produto desta pesquisa, foi iniciado na aula seguinte ao término do trabalho com o grupo A.

Na primeira etapa, os alunos fizeram a mesma atividade diagnóstica feita pelos alunos do grupo A. Em princípio houve, como já era esperado, certa dificuldade na

leitura dos textos, mas depois de algumas dicas de leitura eles mesmos foram ajustando o foco e prosseguiram com a atividade.

O resultado dessa atividade foi bastante positivo, pois o diálogo estabelecido para a verificação dos textos originais permitiu que realizássemos ligações significativas entre o contexto situacional de cada texto e aplicação da conjunção adequada a partir de uma abordagem predominantemente semântica. Sendo assim, mesmo quando os alunos escolhiam uma conjunção que não era a do texto original, foi possível reavaliar o contexto e chegar ou não a uma aceitação da estrutura, o que ocorreu praticamente em todos os casos de desvio, exceto em dois, de alunos diferentes. Esses dois alunos conseguiram reconhecer, por si mesmos, o citado desvio e compreenderam a proposta de adequação do enunciado em questão (questões 2 e 3 ; alunos A10 e A11, respectivamente).

Figura 9 – Aplicação de atividade diagnóstica (APÊNDICE B) – grupo B



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

No encontro seguinte, houve a revisão teórica da aplicação das conjunções nos períodos compostos por coordenação. Assim como os alunos do grupo A, eles também receberam um resumo do conteúdo de orações coordenadas. Os integrantes do grupo, no momento das provocações iniciais da aula, demonstraram pouca assimilação do que já haviam visto do conteúdo no ensino regular.

Figura 10 – Aula expositiva I – grupo B



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Figura 11 – Aula expositiva II – grupo B



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Mesmo sendo esta parte da sequência didática uma abordagem de cunho prescritivo, os alunos interagiram de maneira efetiva à medida que iam compreendendo o diálogo estabelecido na explanação. Vale ressaltar que todas as explicações dadas para este grupo sempre partiam de uma contextualização semântica do enunciado-exemplo, sem chegar à nomenclatura em si, ou seja, a explanação foi baseada no entendimento, na compreensão dos valores expressidos pelas conjunções no dado exemplo: adição, oposição, explicação etc.

Apesar de a explanação para o grupo A ter passado também por essa abordagem semântica, houve uma preocupação maior com as nomenclaturas, como geralmente é feito nas aulas tradicionais desse conteúdo. Já com o grupo B, fizemos uma revisão rápida das nomenclaturas e depois ficamos somente com a parte semântica, explorando os recursos da interação comunicativa.

No encontro seguinte, os alunos deste grupo iniciaram a feitura de três atividades, sendo cada uma corrigida após seu término. Essas atividades, diferentemente das do grupo A, foram pautadas no trabalho com as relações de sentido nas várias possibilidades de aplicação das conjunções coordenativas na elaboração do enunciado (ANEXO B).

Ao começarem as atividades, houve muitas perguntas feitas por quase todos os integrantes no sentido de entenderem o comando das questões. Como as dúvidas

eram muitas e generalizadas, foi feita uma breve leitura, somente dos comandos, junto aos alunos, sem que fossem dadas maiores explicações. Eles prosseguiram com a feitura das atividades e foi perceptível o empenho na busca das respostas mais adequadas. Ainda ao longo dessas atividades, foi perceptível que após a feitura e correção/avaliação de cada uma delas os questionamentos pontuais foram gradativamente se tornando mais precisos, mais específicos. Isso permitiu que as respostas dadas na mediação fossem também mais precisas.

O resultado das atividades foi consideravelmente positivo, pois a maioria dos alunos atendeu aos propósitos das questões, até mesmo aquelas um pouco mais complexas, como podemos ver abaixo.

Figura 12 – Atividade (ANEXO B) - aluno A12 – grupo B

d) Vá na frente. Irei depois.  
 Relacionando: Vá na frente. Que vai depois  
 Tipo de relação: Explicativa

e) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.  
 Relacionando: O dia está agradável. Portanto devemos aproveitá-lo  
 Tipo de relação: Conclusiva

Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Em mais uma etapa, os alunos executaram a atividade proposta no APÊNDICE C. A atividade consistiu, basicamente, na montagem de um quebra-cabeça textual para resolver um problema num contexto criado para a prática da coesão. Para tanto, foi fundamental que os alunos utilizassem seus conhecimentos sobre a aplicação das conjunções coordenativas de acordo com seus respectivos valores semânticos. Os alunos, do grupo B, foram divididos em dois pequenos grupos, que competiram de acordo com os critérios estabelecidos. Essa competição deu o tom lúdico da atividade.

Desde a leitura em conjunto do comando da atividade, todos demonstraram espírito de competitividade, envolvimento e bom entendimento da proposta. A reação de dois alunos, ao longo da atividade, chamou a atenção. Um deles (A13) disse ao restante do grupo: “isso é igual a um quebra-cabeça!”. A aluna (A11) do outro grupo

disse: “temos que prestar atenção no sentido dessas palavrinhas [conjunções], senão não conseguimos montar nada!”. Essas falas dos alunos talvez possam sinalizar, ou melhor, talvez possam ser vestígios de um processo metacognitivo em curso pelo viés do trabalho com a linguagem, pelo caminho do epilinguismo.

Figura 13 – Dinâmica (APÊNDICE C) I – grupo B



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Figura 14 – Dinâmica (APÊNDICE C) II – grupo B



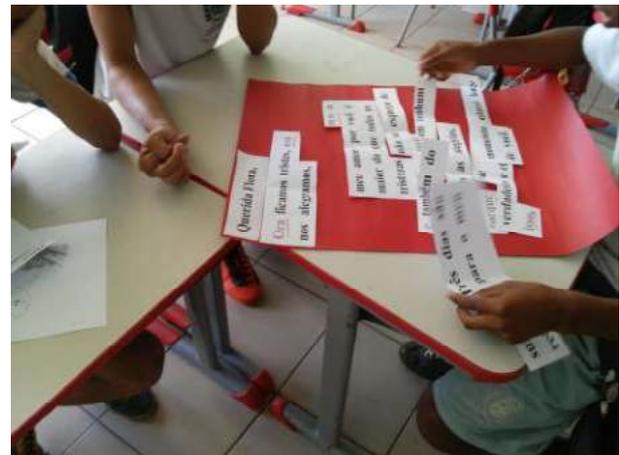
Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Figura 15 – Dinâmica (APÊNDICE C) III – grupo B



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Figura 16 – Dinâmica (APÊNDICE C) IV – grupo B



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Os dois grupos conseguiram alcançar o objetivo da atividade, resolvendo a questão proposta por meio da montagem do quebra-cabeça textual de acordo com a versão original.

Na avaliação, feita a partir de um diálogo aberto, os alunos comentaram sobre os obstáculos que tiveram de transpor, como o trabalho em equipe, a organização das partes do texto (um dos grupos teve de reestruturar todo o texto que já estava montado) e principalmente a aplicação das conjunções (chamadas por eles de palavrinhas). Foi unanimidade reconhecer que sem as “palavrinhas” nos lugares certos talvez eles não conseguissem montar o texto. Esse momento permitiu o reforço da ideia de que, enquanto cidadãos, podemos passar por dificuldades expressivas nas esferas em que operamos linguisticamente, por isso devemos treinar na escola para aprendermos a lidar com tais situações.

Figura 17 – Dinâmica (APÊNDICE C) V – grupo B



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Seguindo com o método, os alunos fizeram a primeira atividade de verificação (APÊNDICE D), a qual — sendo a mesma do grupo A — teve o objetivo de balizar os resultados do trabalho feito com o grupo. Alguns alunos (dois deles) apresentaram certa dificuldade para entender o que os enunciados estavam solicitando. Dessa forma, foi realizada uma leitura do enunciado das questões com o grupo sem maiores explicações.

Figura 18 – Aplicação da primeira atividade de verificação (APÊNDICE D) – grupo B



Fonte – Registro feito pelo autor da pesquisa

Na realização desta atividade, o grupo B mostrou características diferentes do grupo A. De um modo geral, os alunos pularam as questões que consideraram um pouco mais complexas para retornar a elas posteriormente. Isso demonstrou uma responsabilidade ou talvez uma maturidade linguística mais aprimorada, que provavelmente ativou um mecanismo de busca de mais pistas lexicais e/ou textuais no restante da atividade que pudessem contribuir para as respostas ainda não dadas. Dessa forma, o que se observa nos resultados tabulados é uma ligeira superioridade na adequação das respostas, tomando como referência o grupo A.

### PRIMEIRA ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO – GRUPO B

Tabela 5 – Tabulação da atividade de verificação 1 (APÊNDICE D) – grupo B

ALUNOS	QUESTÕES							
	1 <sup>a</sup>	1B	1C	1D	1E	2 <sup>a</sup>	2B	2C
A9	--	--	--	--	--	--	--	--
A10	*	*	*	*	*	*	*	*
A11	*	*	*	*	*	X	X*	*
A12	X*	*	X*	*	X	*	*	*
A13	X*	*	X*	*	X*	*	*	*
A14	X*	*	*	*	X*	*	*	*
A15	*	*	*	X	X	*	*	*

Fonte – Produzido pelo autor da pesquisa

**LEGENDA:**

\* = resposta adequada

X= resposta inadequada

X\*= resposta parcialmente adequada (no gráfico, corresponde a 0,5)

Todos os alunos deste grupo B (sete ao total) demonstraram muita predisposição para a realização das tarefas. Pode-se dizer que houve maior preocupação em se tratando da busca da adequação das respostas. Na correção da atividade, um dos alunos (A12), quando questionado sobre a adequação da resposta — que se encontra abaixo — afirmou que para ele ter muitos amigos era correr mais riscos de ser decepcionado. Isso demonstrou que ele dominava a semântica da conjunção aplicada, ou seja, que teve consciência do uso discursivo que fez do termo.

Figura 19 – Atividade (APÊNDICE D) - aluno A12 – grupo B

Assunto: amizade
Aplice a palavra <b>portanto</b>
Frase: Tenho poucos amigos <u>portanto</u> vou feliz

Fonte: Registro feito pelo autor da pesquisa

Os alunos do grupo B também fizeram a segunda atividade de verificação (APÊNDICE E). Assim como os alunos do outro grupo, todos foram orientados a buscarem o entendimento em suas próprias leituras, fazendo, individualmente, os julgamentos necessários às respostas. Supostamente todos entenderam o que deveria ser feito na atividade.

Da mesma forma que foi feito com outro grupo, foram apontadas, de acordo com a tabela abaixo, as ocorrências de aplicação das conjunções consideradas em desacordo com os propósitos comunicativos do texto. Embora tenha havido o apontamento dos desvios da norma culta em virtude da pesquisa, na correção houve as devidas considerações a respeito do que seria aceitável para efetivar a comunicação, com as devidas orientações. Esse diálogo foi estabelecido em todas as correções de atividades feitas com os dois grupos.

Na tabela abaixo, está a tabulação dos resultados da aplicação das conjunções na referida atividade de verificação feita pelo grupo B.

### SEGUNDA ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO - GRUPO B

Tabela 6 – Tabulação da segunda atividade de verificação (APÊNDICE E) – grupo B

ALUNOS	OCORRÊNCIAS DE APLICAÇÃO DAS CONJUNÇÕES											
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>
A9	*	*	*	*	*	X	*	*	*	X	X	*
A10	*	X	*	*	*	X	*	*	*	*	*	*
A11	*	X	*	*	*	X	*	*	*	*	*	*
A12	*	X	*	X	*	X	*	*	X	*	*	*
A13	*	X	X	*	*	X	*	*	X	X	*	*
A14	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
A15	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Produzido pelo autor da pesquisa

#### LEGENDA:

\* = resposta adequada

X= resposta inadequada

Obs.: os alunos cujos resultados estão traçados evadiram durante a pesquisa.

A tabela nos mostra que os alunos deste grupo tiveram um desempenho favorável em relação à atividade. A maioria das aplicações conjuncionais atendeu à exigência semântica da situação proposta. Talvez seja significativo observar que a aplicação 6 foi considerada inadequada em 100% dos casos. Possivelmente o esquema de pontuação um pouco mais complexo possa ter dificultado a leitura do período específico.

Figura 20 – Atividade (APÊNDICE E) – aluno A9

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, mais são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo. arita. dá risada. come besteiras. mente. compra coisas de que não precisa. falta na escola. perde coisas

Fonte: Registro feito pelo autor da pesquisa

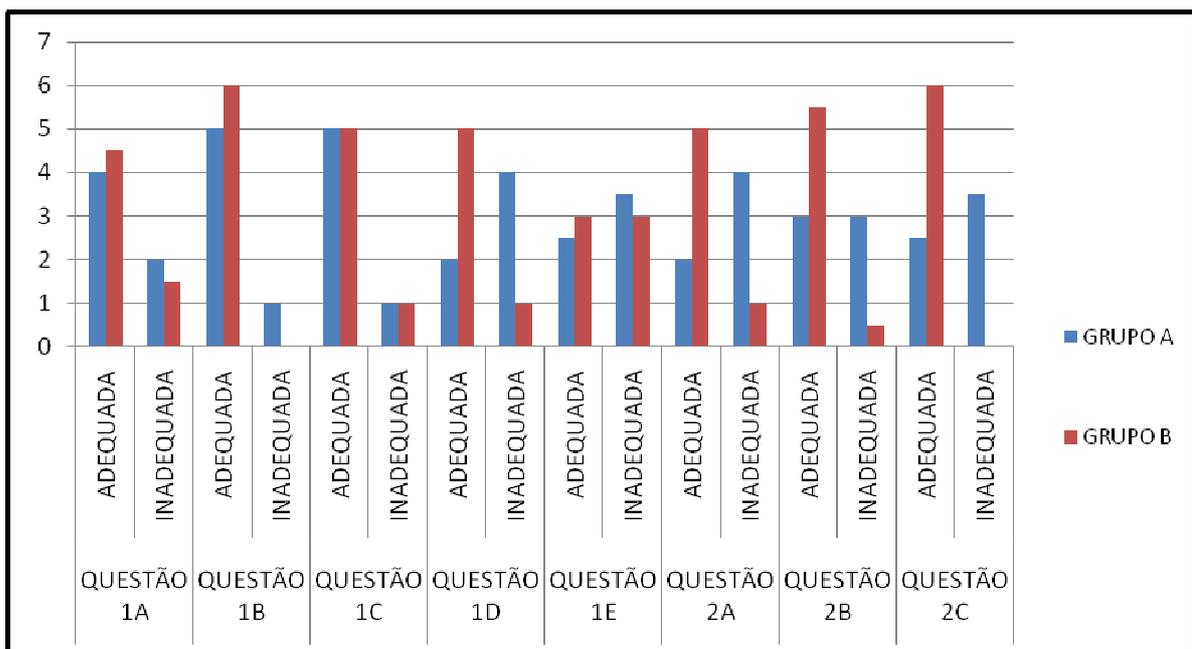
Após a aplicação do método constituído em abordagens pedagógicas distintas, incluindo as atividades de verificação aos grupos A e B, são apresentados a seguir

dois gráficos para nos permitir chegar às conclusões que são o objetivo deste estudo. Esse objetivo é assentado na análise quantitativa, comparando os resultados de cada grupo no que tange à adequação de aplicação das conjunções coordenativas com foco na estrutura de enunciados opinativos. Essa aplicação configurou a proposta das atividades de verificação.

Dessa forma, para maior clareza da comparação entre os resultados da primeira atividade de verificação feita pelos grupos A e B, podemos observar o gráfico abaixo.

### RESULTADOS DA PRIMEIRA ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO

Gráfico 17 – Resultados da atividade de verificação 1 (APÊNDICE D)



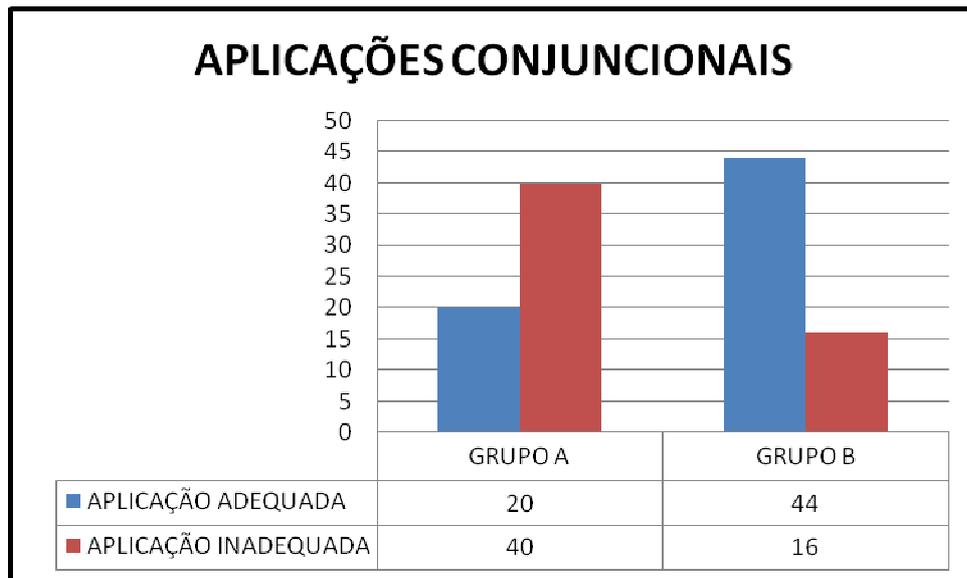
Fonte: Produzido pelo autor da pesquisa

De acordo com o que os resultados demonstram, é possível detectar a sinalização de um melhor desempenho do grupo B, principalmente em se tratando da questão 2, que foca a aplicação das conjunções na produção de um enunciado de caráter argumentativo. Observe-se que a questão 2 gerou a produção de enunciados de gênero argumentativo devido ao fato de, no próprio comando, pedir as opiniões dos alunos sobre os assuntos propostos.

O gráfico da segunda atividade de verificação (abaixo) apresenta o paralelo entre o somatório das aplicações conjuncionais feitas por cada grupo. Para tanto, foram somadas tanto as aplicações consideradas adequadas, quanto as inadequadas.

## RESULTADOS DA SEGUNDA ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO

Gráfico 18 – Resultados da atividade de verificação 2 (APÊNDICE E)



Fonte: Produzido pelo autor da pesquisa

Esse gráfico confirma o bom desempenho do grupo B em contraste com o resultado menos exitoso do grupo A.

Depois de colhermos e analisarmos os dados de duas atividades de verificação em que o desempenho do grupo A ficou aquém do desempenho do grupo B, ficamos inclinados a reconhecer que a proposta de ensinagem empreendida em cada grupo possa ter influenciado os resultados.

O “silêncio”, que muitas vezes foi a resposta do grupo A quando dialogávamos sobre o entendimento das atividades, foi refletido no pouco proveitoso desempenho do grupo. Essa falta de participação, de interação do grupo A talvez possa representar a ausência de consciencialização dos alunos em relação a sua própria aprendizagem. Dessa forma, eles podem acabar reproduzindo algo que leram, ouviram ou copiaram na aula de maneira indiscriminada, passando por cima de

aspectos muito importantes para a efetivação das operações de linguagem. O trabalho pedagógico feito com o grupo A nessa pesquisa pode ter sido a continuação de uma prática tradicional e pouco frutífera que teve reflexo nos resultados obtidos aqui.

Quanto ao grupo B, foi possível — por meio do diálogo estabelecido — observar uma considerável evolução dos alunos na aprendizagem do conteúdo, mesmo dentro de um curto período de trabalho. A própria dificuldade que tinham para resolver as atividades propostas os levou a terem consciência do que estavam fazendo, afinal eles estavam ali resolvendo problemas linguísticos, o que é mais do que demonstrar conhecimento gramatical.

Muitas vezes, a manifestação da aprendizagem vinha dos próprios alunos quando falavam “agora aprendi!” ou “eu nunca tinha entendido isso direito!”, o que, por si só, já é gratificante de ouvir. Acreditamos que focar o trabalho na semântica e em situações de aplicação do conteúdo tenha sido importante para esse bom desempenho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada neste trabalho permitiu reconhecer que há muito a ser discutido e estudado acerca das práticas pedagógicas empreendidas nas aulas de gramática.

O aporte teórico aqui apresentado nos coloca diante de uma contradição. Sabemos, ainda que de maneira incompleta, o que fazer para tornar as aulas de gramática um trabalho significativo para os nossos alunos, mas boa parte das vezes cedemos à força do tradicionalismo. Esse tradicionalismo — fruto de um longo processo histórico — pode empobrecer consideravelmente o trabalho com a linguagem implementado nas aulas.

Nesse sentido, é possível entender que o trabalho com a linguagem — ou atividade epilinguística — deve ser privilegiado nas escolas, pois esse seria o caminho mais adequado para suprir a necessidade de se operar linguisticamente nas esferas sociais. Desse modo, os alunos estariam preparados para atender às exigências de interação cotidiana, uma vez que o intuito deles é buscar, mesmo de maneira não consciente, mecanismos para explorar as funcionalidades da língua.

Não se deve perder de vista que a interação comunicativa se dá a partir da produção de textos situados socialmente, mesmo que sejam enunciados de menor complexidade. Assim, as atividades aplicadas em sala devem levar os alunos a construir uma relação consistente entre os aspectos que são envolvidos na produção textual e os conhecimentos gramaticais a serem aplicados na situação.

Em princípio, a aplicação do método de pesquisa nos mostrou um pouco da realidade social dos alunos por meio do questionário sociolinguístico. Foi percebido que, de maneira geral, o contexto familiar dos alunos pouco contribui para que eles tenham um contato mais consistente com a leitura e a escrita fora do ambiente escolar. Isso pode gerar uma situação desfavorável à formação desses alunos, porque se não são encontrados motivos para essa prática fora da escola — onde eles passam a maior parte do tempo — a leitura e a escrita se transformam em algo

estranho às suas vivências. Se os textos não são acessados com a frequência adequada, pode ser perdida a oportunidade de aprimorar ou até mesmo construir conhecimentos importantes para instrumentalização da linguagem.

Ainda por meio desse questionário, percebemos que boa parte dos alunos tem noção da importância do estudo da língua / gramática para suas vidas, mas admitem não entender bem o que se passa nas aulas. Essa falta de norte também pode ser um dos vários fatores que agravam o problema da aprendizagem linguística.

A aplicação do método nos trouxe importantes considerações a respeito da abordagem pedagógica de ensino que acreditamos que deve ser privilegiada nas aulas de gramática. Essa abordagem foca a aplicação das conjunções coordenativas em textos de caráter opinativo.

Com a implementação das abordagens, pudemos perceber que os alunos do grupo A alcançaram um rendimento menos proveitoso do que os do grupo B. Durante o processo de aplicação das atividades, os alunos do grupo A pareciam demonstrar bom entendimento do que faziam, apesar de serem poucas as interações. Entretanto, a tabulação dos dados das atividades de verificação demonstrou, em boa parte das vezes, o reflexo da reprodução automática de conceitos e classificações que não atendia às questões<sup>10</sup>. Observe-se que mesmo nos exercícios de cunho tradicional (ANEXO A), o rendimento do grupo A não foi muito satisfatório.

Já os alunos do grupo B, mesmo partindo do mesmo contexto cognitivo e social, demonstraram, possivelmente, ter sofrido influência positiva da abordagem pedagógica de ensino escolhida para o trabalho com o grupo. Provavelmente o trabalho realizado a partir da exploração de recursos semânticos dos enunciados, das possibilidades de aplicação conjuncional em situações diversas e da ludicidade tenha sido importante para o bom rendimento do grupo nas atividades de

---

<sup>10</sup>As atividades de verificação (anexos 6 e 7) privilegiaram questões que simulassem, da forma mais aproximada possível, a realidade de uso da língua na qual os alunos operam seus conhecimentos de linguagem.

verificação. Acreditamos, dessa forma, que a atividade com a linguagem, ou atividade epilinguística, pode ser considerada a escolha mais lúcida e promissora para o trabalho pedagógico nas aulas de gramática.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BANDEIRA, Joalêde. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. SOMESB (Sociedade Mantenedora de Educação Superior da Bahia S/C Ltda. FTS- Ead. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/4899011-Introducao-aos-estudos-linguisticos.html>> . Acesso em: 14 abr. 2016.

CARVALHO, Cristina dos Santos. **VEREDAS** - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p.9-27, jan./dez. 2004.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora nacional, 2000.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Atividades linguísticas e epilinguísticas no ensino criativo**. Revista Philologus, Ano 12, N° 35, p. 32 - 38. Rio de Janeiro: CIFEFIL, maio/ago 2006.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: CENP - Secretaria de Estado da Educação, 1991.

LUCCHESI, Dante; ARAÚJO, Silvana. **A Teoria da Variação Linguística**. 2016. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

MELO, Wellington de. **Conceitos básicos de linguística**. 2010. Disponível em: <<http://www.wellingtondemelo.com.br/site/2010/01/conceitos-basicos-de-linguistica/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

GOMES, Antônio Carlos. **As operações de linguagem: um estudo da conjunção “e”**. 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado em Letras (área de Concentração:

Linguística e Língua Portuguesa)), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2002.

MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa**. Maringá, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-1813201300020003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-1813201300020003)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan. / jun., 2002.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Ensino de português como elemento consciente de interação social**: uma proposta de atividade com texto. Ciências & Letras. Porto Alegre : FAPA, n. 17, p.189-198, 1996.

REZENDE, Letícia Marcondes. Revista do GEL, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

ROMERO, Márcia. **Epilinguismo**: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. ReVEL, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <[http://revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_epilinguismo.pdf](http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2016.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1988.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português, 9º ano**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como educar**. Porto Alegre, 1998.

APÊNDICE A – Questionário sociolinguístico

**Questionário sociolinguístico**

Aluno		
Idade:		Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
Série/ano:		

**1 – Há quanto tempo você e sua família são residentes desta comunidade?**

- ( ) 0 a 01 ano  
 ( ) 01 a 04 anos  
 ( ) mais de 04 anos

**2 – Quantas pessoas moram com você?**

- ( ) 1 a 3 pessoas  
 ( ) 4 a 6 pessoas  
 ( ) mais de 6 pessoas

**3 – Quantas das pessoas que moram com você trabalham fora?**

- ( ) 1 a 3 pessoas  
 ( ) 4 a 6 pessoas  
 ( ) todos trabalham fora

**4 – Quantas das pessoas que moram com você estão em idade escolar para cursar o ensino fundamental ou médio (de 7 a 17 anos de idade) ?**

pessoas

**5 – Qual é a formação da maioria das pessoas que moram com você?**

- ( ) ensino fundamental incompleto  
 ( ) ensino fundamental completo  
 ( ) ensino médio incompleto

( ) ensino médio completo

( ) não possuem formação (nunca estudaram)

**6 – Quanto aos seus responsáveis, qual é o grau de estudos que eles gostariam que você completasse?**

( ) ensino fundamental (até 9º ano)

( ) ensino médio

( ) faculdade

( ) não fazem questão de que você estude

**7 – Com que frequência...:**

	SEMPRE	ÀS VEZES	QUASE NUNCA	NUNCA
A - você lê jornais e/ou revistas em casa?				
B - você lê jornais e/ou revistas na escola?				
C - a maioria dos seus familiares praticam a leitura em casa?				
E - você recebe incentivo à leitura em casa?				
F - você recebe incentivo à leitura espontânea na escola?				
G - você gostaria de ganhar livros de presente?				
H - você lê livros de literatura fora da escola?				
I - você escreve textos fora da escola?				
J - você confere as observações do professor quando ele corrige seu texto?				

**8 – Qual das opções abaixo melhor representa o motivo de você ir à escola?**

- ( ) quero garantir um bom futuro profissional
- ( ) gosto de ir à escola
- ( ) é uma imposição feita pela minha família
- ( ) outro motivo : \_\_\_\_\_

**9 – Das opções abaixo, qual é a que melhor define as suas aulas de português desde o início de seus estudos?**

- ( ) não entendo a maioria das explicações.
- ( ) sou motivado(a) a ler e a pensar no uso que faço da língua (minha comunicação do dia a dia).
- ( ) Decoro os conteúdos para fazer as provas.
- ( ) outro: \_\_\_\_\_

**10 – Em sua opinião, qual é a verdadeira função da escola na sociedade?**

- ( ) ensinar as pessoas a lerem e escreverem corretamente
- ( ) formar cidadãos conscientes e situados
- ( ) ocupar parte do meu dia para que meus responsáveis possam trabalhar
- ( ) dar oportunidade para eu compartilhar meu conhecimento com meus colegas
- ( ) ampliar meus conhecimentos de modo geral
- ( ) outro: \_\_\_\_\_

**11 - De que maneira as aulas de gramática que você tem na escola influenciam a sua prática de comunicação em seu dia a dia?**

- ( ) não influencia em nada, pois as aulas não têm nada a ver com o que leio e escrevo fora da escola.
- ( ) me ajuda a entender melhor o que leio e escrevo no meu dia a dia.
- ( ) não sei identificar, por isso não faz diferença alguma.

**Obrigado pela contribuição!**

**Prof. Victor**

## APÊNDICE B – Atividade 1 (diagnóstico)

### VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo ler e entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

MAS - PORQUE - OU -E - PORÉM

PORTANTO - NEM

1 -



Conjunção: \_\_\_\_\_

2 -



Conjunção: \_\_\_\_\_

3 -



Conjunção: \_\_\_\_\_

4 -



Conjunção: \_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração!  
Prof. Victor

## APÊNDICE C – Atividade 2 (prática linguística)

**COMANDO**

Às vezes, a vida nos traz algumas surpresas, ou melhor, alguns desafios para demonstrarmos o valor dos nossos conhecimentos. Assim, temos de utilizar nossos conhecimentos de linguagem para solucionarmos a seguinte questão:

Uma linda menina chamada Flora está vivendo, aos 15 anos de idade, uma forte decepção pelo fato de seu namorado, Anderson, ter viajado sem ao menos se despedir dela. No entanto, como sempre gostou de fazer, ele deixou um quebra-cabeça textual contendo uma mensagem que, se montado coerentemente, trará um alívio para o coraçãozinho apertado de sua amada.

**TEXTO**

**Ora** ficamos tristes, **ora** nos alegramos, **mas** o meu amor por você é maior do que todas as tristezas **e** também do que todas as alegrias, **porque** ele é puro, verdadeiro e eterno. **Por isso**, não se esqueça de mim, **pois** em nenhum momento estarei longe de você. Três dias são suficientes para o meu retorno.

**PASSOS:**

1º - trabalhamos o comando no datashow com os devidos recursos visuais e sonoros.

2º - entregamos uma folha de papel cartão e um vidro de cola para cada grupo.

3º - entregamos as partes (recortes impressos em tamanho adequado) do texto em um envelope personalizado sem as conjunções marcadas para que o grupo comece a montar a mensagem (pedir para não colar por enquanto).

4º - entregamos as conjunções após alguns minutos em outro envelope e liberamos a colagem.

5º - após os dois grupos montarem os textos (verificar quem acabou primeiro), colar com fita as mensagens no quadro, fazer a leitura (reconhecendo os valores semânticos das conjunções) e a avaliação da atividade com a turma a partir dos seguintes critérios:

**1 – TEMPO – 2 PONTOS**

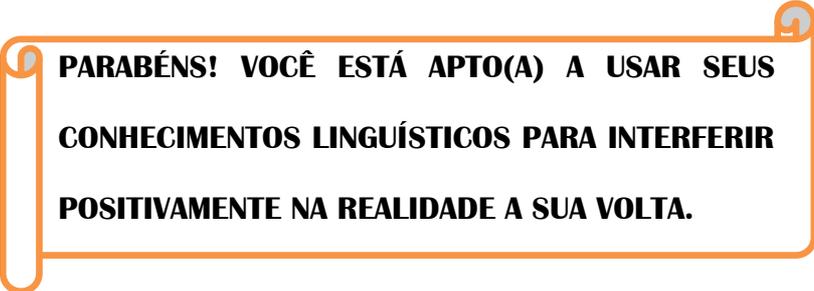
**2 – TEXTO IGUAL AO ORIGINAL – 5 PONTOS**

**TEXTO DIFERENTE DO ORIGINAL, MAS COERENTE – 3 PONTOS**

**TEXTO DIFERENTE E INCOERENTE (TOTALIDADE OU EM PARTES) – 1 PONTO**

**3 – ESTÉTICA – 3 PONTOS**

Obs.: o grupo vencedor ganha um prêmio (algo de comer) com a seguinte mensagem para cada um:



**PARABÉNS! VOCÊ ESTÁ APTO(A) A USAR SEUS  
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS PARA INTERFERIR  
POSITIVAMENTE NA REALIDADE A SUA VOLTA.**

**Conteúdos trabalhados nessa atividade:**

1 – Aplicação das conjunções coordenativas.

2 – Coerência e coesão.

3 – Pontuação.

4 – Adequação contextual de prática discursiva.

## APÊNDICE D – Atividade 3(verificação 1)

## ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título “curto e grosso”. Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do seu convívio.

---



---



---

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

---



---

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra “**ele**”. De acordo com a leitura da charge, quem seria esse “ele”? O que te levou a essa resposta?

---



---

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra “**mas**” unindo duas idéias em uma só frase(em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o **VALOR DE SENTIDO** da palavra mas nas falas dos personagens:

( ) oposição(ideia contrária)                      ( ) explicação                      ( ) conclusão de uma ideia

e) A palavra “**mas**”, aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

( ) sim                      ( ) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

---



---

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra porém

Frase: Gosto muito da minha escola, porém ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra **portanto**

Frase: \_\_\_\_\_

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra **pois**

Frase: \_\_\_\_\_

Assunto: amizade

Aplique a palavra **portanto**

Frase: \_\_\_\_\_

**Obrigado pela contribuição!**

**Prof. Victor**

## APÊNDICE E – Atividade 4(verificação 2)

### **ATIVIDADE COM O TEXTO – GRUPOS A E B**

**Aluno(a):** \_\_\_\_\_

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!!

#### **Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso**

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta \_\_\_\_\_ não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família \_\_\_\_\_ lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. \_\_\_\_\_, planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila \_\_\_\_\_ bem sucedida profissionalmente.

Isabela Jeanine

(<http://capacitaredacao.forum-livre.com/t9209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto->

argumentativo)

#### **Juventude erra, \_\_\_\_\_ acerta**

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, \_\_\_\_\_ são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows \_\_\_\_\_ ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado. \_\_\_\_\_ no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, \_\_\_\_\_ nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez \_\_\_\_\_ nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. \_\_\_\_\_

aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrepende e depois ria de tudo o que aconteceu, \_\_\_\_\_ a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opinio-sobre-adolescencia>

## ANEXO A – Atividade específica (grupo A)

**ATIVIDADES – GRUPO A**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

**ATIVIDADE 1**

Classifique as orações coordenadas sublinhadas conforme o código abaixo:

- ( 1 ) oração coordenada assindética  
 ( 2 ) oração coordenada sindética aditiva  
 ( 3 ) oração coordenada sindética adversativa  
 ( 4 ) oração coordenada sindética alternativa  
 ( 5 ) oração coordenada sindética explicativa  
 ( 6 ) oração coordenada sindética conclusiva

- a) Gosto muito de dançar, pois faço “jazz” desde pequenina. ( )  
 b) Recebeu o presente, abriu o pacote e soltou um largo sorriso. ( )  
 c) Acendeu o “abat-jour”, guardou os chinelos e deitou-se. ( )  
 d) Não se preocupe, que estaremos aqui. ( )  
 e) Ele estudou bastante; deve, pois, passar no próximo vestibular. ( )  
 f) Está faltando água nas represas, por conseguinte haverá racionamento de energia. ( )  
 g) Não vá embora ou eu vendo esta casa. ( )  
 h) Não é maldade, nem egoísmo. ( )  
 i) Ela não só chorava, como também rasgava as cartas com desespero. ( )  
 j) Estudou muito; no entanto, não está preparado para a prova. ( )  
 l) Viajei até ao Norte, porém não consegui observar todas as paisagens. ( )  
 m) Já ensinei a técnica, portanto façam corretamente o trabalho. ( )  
 n) Traz-me as tuas revistas ou terei que comprar outras. ( )

**ATIVIDADE 2**Coloque C (certa) ou E (errada) para as alternativas em que a oração em destaque foi **INCORRETAMENTE** analisada:

- a ( ) Compre o bilhete PORQUE O SORTEIO SERÁ AMANHÃ. (Oração Coordenada Sindética Conclusiva)  
 b ( ) Viu o acidente E SOCORREU AS VÍTIMAS. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 c ( ) O professor fala muito, QUESTIONA BASTANTE. (Oração Coordenada Assindética)  
 d ( ) Volte cedo, POIS IREMOS À FESTA. (Oração Coordenada Sindética Explicativa)  
 e ( ) Não correu NEM BRINCOU. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 f ( ) O guerreiro armou-se E FOI À GUERRA. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 g ( ) Discutiram, MAS NÃO CHEGARAM A NADA. (Oração Coordenada Sindética Adversativa)  
 h ( ) A música se aviva, O RITMO TORNA-SE IRRESISTÍVEL, FRENÉTICO, ALUCINANTE. (Oração Coordenada Assindética)  
 i ( ) Trabalhou E NAO RECEBEU. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 j ( ) Eu o considero; QUERO, POIS, CONTAR-LHE UM SEGREDO. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 k ( ) QUER EM CASA, quer no trabalho ela é aplicada. (Oração Coordenada Sindética Alternativa)

**ATIVIDADE 3**

Divida os períodos e classifique as orações:

- a) Ora ele planta, ora ele capina o mato.
-

- b) Ele não plantou milho nem derrubou o mato.
- 
- c) Zé Brasil trabalha na terra, porém o coronel fica com os lucros.
- 
- d) Ele trabalha muito; devia, pois, lucrar mais.
- 
- e) O coronel o expulsou, pois era o dono das terras.
- 
- f) O camponês preparou a terra, plantou, não colheu nada .
- 
- g) Quer ele seja vadio, quer seja indolente, ninguém deve culpá-lo por isso.
-

## ANEXO B - Atividade específica (grupo B)

**ATIVIDADES – GRUPO B****ATIVIDADE 1**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Relacione as colunas.

- a) Tentou matar as formigas, **mas** não conseguiu.  
 b) Ele não sabia se trabalhava **ou** se tentava matar as formigas.  
 c) Ele queria ter uma casa **e** plantar uma horta.  
 d) Era chamado de vadio, **pois** trabalhava pouco.  
 e) Ele trabalhava pouco; **logo** era chamado de vadio.

- ( ) relação de conclusão  
 ( ) relação de contraste, oposição, adversidade  
 ( ) relação de confirmação ou explicação  
 ( ) relação de alternância, escolha  
 ( ) relação de acréscimo, soma

**ATIVIDADE 2**

Junte as orações das sentenças abaixo e indique a relação de sentido estabelecida conforme o modelo:

**Fique quieta. Expulso a senhora da sala.**Relacionando: Fique quieta, ou expulso a senhora da sala.Tipo de relação: alternância.

- a) Ele era o artilheiro do time. Ele não marcou nenhum gol no último campeonato.

Relacionando: \_\_\_\_\_

Tipo de relação: \_\_\_\_\_

- b) O Brasil é um país de grandes riquezas. O padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Relacionando: \_\_\_\_\_

Tipo de relação: \_\_\_\_\_

- c) Ouvimos um ruído. Havia gente nos fundos da casa.

Relacionando: \_\_\_\_\_

Tipo de relação: \_\_\_\_\_

- d) Vá na frente. Irei depois.

Relacionando: \_\_\_\_\_

Tipo de relação: \_\_\_\_\_

- e) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.

Relacionando: \_\_\_\_\_

Tipo de relação: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE 3

Junte as orações dadas em cada item, usando como ligação uma conjunção coordenativa; indique o tipo de relação estabelecida. Observe o exemplo para saber como se faz:

**Ex.: a) Ela não teve tempo de estudar.**

**b) Esforçou-se e fazer uma boa prova.**

**c) Ela não teve tempo de estudar, no entanto, esforçou-se em fazer uma boa prova. (adversativa)**

1. a) O campeonato foi muito duro.  
b) Os atletas merecem um longo descanso.
- 

2. a) Você é um grande amigo nosso.  
b) Contamos urgentemente com sua ajuda.
- 

3. a) Ele é uma pessoa competente.  
b) É capaz de falhar algumas vezes, como qualquer um de nós.
- 

4. a) Ele quer ficar rico.  
b) Deve trabalhar com muito afinco.
- 

5. a) Não desanime diante das dificuldades.  
b) A recompensa vale o esforço.
- 

6. a) O velho pai sofria com isso.  
b) Não chorava vem maldizia a sorte.
- 

7. a) Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho.  
b) Muitos jovens insistem em não sair de lá.
- 

8. a) Não gostava da vida na cidade.  
b) Tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.
-

ANEXO C - Atividades de alguns alunos (grupo A)

Aluno - A1

A1

VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados nos nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

**MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM**  
**PORTANTO - NEM**

1 -



Conjunção: mas

2 -



Conjunção: you

3 -



Conjunção: por que

4 -



Conjunção: Nem

Obrigado pela colaboração!

Prof. Victor

**ATIVIDADES – GRUPO A****ATIVIDADE 1**

Classifique as orações coordenadas sublinhadas conforme o código abaixo:

- ( 1 ) oração coordenada assindética  
 ( 2 ) oração coordenada sindética aditiva  
 ( 3 ) oração coordenada sindética adversativa  
 ( 4 ) oração coordenada sindética alternativa  
 ( 5 ) oração coordenada sindética explicativa  
 ( 6 ) oração coordenada sindética conclusiva

Aluno(a): A=1

- a) Gosto muito de dançar, pois faço "jazz" desde pequenina. (6)  
 b) Recebeu o presente, abriu o pacote e soitou um largo sorriso. (4)  
 c) Acendeu o "abat-jour", guardou os chinelos e deitou-se. (1)  
 d) Não se preocupe, que estaremos aqui. (4)  
 e) Ele estudou bastante; deve, pois, passar no próximo vestibular. (6)  
 f) Está faltando água nas represas, por conseguinte haverá racionamento de energia. (2)  
 g) Não vá embora ou eu vendo esta casa. (3)  
 h) Não é maldade, nem egoísmo. (2)  
 i) Ela não só chorava, como também rasgava as cartas com desespero. (4)  
 j) Estudou muito; no entanto, não está preparado para a prova. (3)  
 l) Viajei até ao Norte, porém não consegui observar todas as paisagens. (3)  
 m) Já ensinei a técnica, portanto façam corretamente o trabalho. (6)  
 n) Traz-me as tuas revistas ou terel que comprar outras. (4)

**ATIVIDADE 2**

Coloque C (certa) ou E (errada) para as alternativas em que a oração em destaque foi **INCORRETAMENTE** analisada:

- a ( C ) Compre o bilhete **PORQUE O SORTEIO SERÁ AMANHÃ.** (Oração Coordenada Sindética Conclusiva)  
 b ( C ) Viu o acidente e **SOCORREU AS VÍTIMAS.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 c ( E ) O professor fala muito, **QUESTIONA BASTANTE.** (Oração Coordenada Assindética)  
 d ( E ) Volte cedo, **POIS IREMOS À FESTA.** (Oração Coordenada Sindética Explicativa)  
 e ( C ) Não correu **NEM BRINCOU.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 f ( E ) O guerreiro armou-se e **FOI À GUERRA.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 g ( C ) Discutiram, **MAS NÃO CHEGARAM A NADA.** (Oração Coordenada Sindética Adversativa)  
 h ( C ) A música se aviva, **O RITMO TORNA-SE IRRESISTÍVEL, FRENÉTICO, ALUCINANTE.** (Oração Coordenada Assindética)  
 i ( E ) Trabalhou e **NAO RECEBEU.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 j ( C ) Eu o considero; **QUERO, POIS, CONTAR-LHE UM SEGREDO.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 k ( E ) **QUER EM CASA,** quer no trabalho ela é aplicada. (Oração Coordenada Sindética Alternativa)

**ATIVIDADE 3**

Divida os períodos e classifique as orações:

- a) Ora ele planta, ora ele capina o mato.  
oração coordenada alternativa
- b) Ele não plantou milho nem derrubou o mato.  
oração coordenada aditiva
- c) Zé Brasil trabalha na terra, porém o coronel fica com os lucros.  
oração coordenada adversativa
- d) Ele trabalha muito; devia, pois, lucrar mais.  
ora coordenada conclusiva
- e) O coronel o expulsou, pois era o dono das terras.  
ora coordenada conclusiva
- f) O camponês preparou a terra, plantou, não colheu nada.  
ora coordenada assindética
- g) Quer ele seja yadio, quer seja indolente, ninguém deve culpá-lo por isso.  
oração coordenada conclusiva

ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): Al Série/turma: 92MA

Data:      /      /     

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título “curto e grosso”. Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do seu convívio.

O meu pai disse de vez em quando "curto e grosso", vai ele me mete a porrada.

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

Sim, porque ele foi ignorante com o cara.

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra “ele”. De acordo com a leitura da charge, quem seria esse “ele”? O que te levou a essa resposta?

um político, por ele desrespeitar (dizer, roubar mentiras etc.)

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra “mas” unindo duas idéias em uma só frase(em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra mas nas falas dos personagens:

- oposição (ideia contrária)      ( ) explicação      ( ) conclusão de uma ideia

e) A palavra “mas”, aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

- sim      ( ) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra **porém**

Frase: Gosto muito da minha escola, **porém** ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra **portanto**

Frase: Tenho boas amizades **portanto** não gosto dele.

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra **pois**

Frase: As minhas tarefas escolares são difíceis **pois** não gosto delas.

Assunto: amizade

Aplique a palavra **e**

Frase: As minhas amizades são boas **e** minhas.

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

### ATIVIDADE COM O TEXTO – GRUPOS A E B

Aluno(a): A:1

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!!

#### Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta e não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família e lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. ou planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila para bem sucedida profissionalmente.

Isabela Jeanine

(<http://capacitereducacao.forum-livre.com/t9209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

#### Juventude erra, e acerta

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, pois são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows na ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado. e no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, por isso nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez pois nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. portanto aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, porque a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opiniao-sobre-adolescencia>

## Aluno – A2

## VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas proposadamente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo ler e entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM

PORTANTO - NEM

1 -

A2



Conjunção: mas

2 -



Conjunção: e

3 -



Conjunção: porque

4 -



Conjunção: nem

Obrigado pela colaboração!  
Prof. Victor

**ATIVIDADES – GRUPO A****ATIVIDADE 1**

Classifique as orações coordenadas sublinhadas conforme o código abaixo:

- ( 1 ) oração coordenada assindética  
 ( 2 ) oração coordenada sindética aditiva  
 ( 3 ) oração coordenada sindética adversativa  
 ( 4 ) oração coordenada sindética alternativa  
 ( 5 ) oração coordenada sindética explicativa  
 ( 6 ) oração coordenada sindética conclusiva

Aluno(a): João A. J.

- a) Gosto muito de dançar, pois faço "jazz" desde pequenina. (5)  
 b) Recebeu o presente, abriu o pacote e soltou um largo sorriso. (4)  
 c) Acendeu o "abat-jour", guardou os chinelos e deitou-se. (4)  
 d) Não se preocupe, que estaremos aqui. (2)  
 e) Ele estudou bastante; deve, pois, passar no próximo vestibular. (3)  
 f) Está faltando água nas represas, por conseguinte haverá racionamento de energia. (6)  
 g) Não vá embora ou eu vendo esta casa. (4)  
 h) Não é maldade, nem egoísmo. (3)  
 i) Ela não só chorava, como também rasgava as cartas com desespero. (6)  
 j) Estudou muito; no entanto, não está preparado para a prova. (4)  
 l) Viajei até ao Norte, porém não consegui observar todas as paisagens. (3)  
 m) Já ensinei a técnica, portanto façam corretamente o trabalho. (6)  
 n) Traz-me as tuas revistas ou terei que comprar outras. (4)

**ATIVIDADE 2**

Coloque C (certa) ou E (errada) para as alternativas em que a oração em destaque foi INCORRETAMENTE analisada:

- a (C) Compre o bilhete PORQUE O SORTEIO SERÁ AMANHÃ. (Oração Coordenada Sindética Conclusiva)  
 b (E) Viu o acidente E SOCORREU AS VÍTIMAS. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 c (E) O professor fala muito, QUESTIONA BASTANTE. (Oração Coordenada Assindética)  
 d (C) Volte cedo, POIS IREMOS À FESTA. (Oração Coordenada Sindética Explicativa)  
 e (E) Não correu NEM BRINCOU. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 f (C) O guerreiro amou-se E FOI À GUERRA. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 g (C) Discutiram, MAS NÃO CHEGARAM A NADA. (Oração Coordenada Sindética Adversativa)  
 h (E) A música se aviva, O RITMO TORNA-SE IRRESISTÍVEL, FRENÉTICO, ALUCINANTE. (Oração Coordenada Assindética)  
 i (C) Trabalhou E NAO RECEBEU. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 j (C) Eu o considero; QUERO, POIS, CONTAR-LHE UM SEGREDO. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 k (E) QUER EM CASA, quer no trabalho ela é aplicada. (Oração Coordenada Sindética Alternativa)

**ATIVIDADE 3**

Divida os períodos e classifique as orações:

- a) Ora ele planta | ora ele capina o mato.  
alternativa
- b) Ele não plantou milho | nem derrubou o mato.  
aditiva
- c) Zé Brasil trabalha na terra | porém o coronel fica com os lucros.  
adversativa
- d) Ele trabalha muito; | devia, pois, lucrar mais.  
explicativa
- e) O coronel o expulsou | pois era o dono das terras.  
alternativa / conclusiva
- f) O camponês preparou a terra | plantou, não colheu nada.  
adversativa
- g) Quer ele seja vadio, | quer seja indolente, ninguém deve culpá-lo por isso.  
explicativa

ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): A L Série/turma 9<sup>o</sup> ML  
 Data: 09/09/16

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título “curto e grosso”. Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do seu convívio.

*grosso e usa para colocar mais jeito. Eu lembro quando coloquei um rolo de a minha mãe disse que estava curto demais para usar. E também lembro quando fiz um mingau para minha vovó e ela disse que estava curto e grosso.*

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

*Sim. pois está dizendo para ser que na charge está dizendo questão que um dos realmente está sendo curto e grosso.*

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra “ele”. De acordo com a leitura da charge, quem seria esse “ele”? O que te levou a essa resposta?

*Eu não consigo no cara, mas voto nele. A palavra ele significa um: roubo, mentira. O que me levou a essa conclusão foi quando ele disse que votar.*

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra “mas” unindo duas idéias em uma só frase(em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra mas nas falas dos personagens:

- ( ) oposição(idéia contrária)      (X) explicação      ( ) conclusão de uma ideia

e) A palavra “mas”, aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

- ( ) sim      (X) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

*Na frase da charge está explicando. Já o segundo está dando uma conclusão de uma ideia.*

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra porém

Frase: Gosto muito da minha escola, porém ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra portanto

Frase: <sup>gosto muito das minhas amizades comigo.</sup> gosto muito ~~das minhas amizades~~ portanto eles vão fazer

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra pois

Frase: <sup>tempo para fazer.</sup> gosto muito das tarefas escolares pois não tenho

Assunto: amizade

Aplique a palavra e

Frase: <sup>eles vão fazer comigo.</sup> gosto muito das minhas amizades e portanto

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

**ATIVIDADE COM O TEXTO – GRUPOS A E B**

Aluno(a):   A2  

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!!

**Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso**

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta        não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família        lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade. *inimicitias*

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco. *adversiva*

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada.        planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila        bem sucedida profissionalmente. *adversativa*

**Isabela Jeanine**

(<http://capaciteredacao.forum-livre.com/19209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

**Juventude erra,        acerta** *adversativa*

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora,        são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows        do shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado.        no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga,        nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro. *conclusiva*

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez        nunca mais fará. É nessa época que você é feliz.        aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu,        a vida é feita de sorrisos! *conclusiva*

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opiniao-sobre-adolescencia>

## Aluno – A3

A3  
VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados nos nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM  
PORTANTO - NEM

1 -



Conjunção: Porém

2 -



Conjunção: Então

3 -



Conjunção: Mas

4 -



Conjunção: Nem

Obrigado pela colaboração!

Prof. Victor

**ATIVIDADES – GRUPO A****ATIVIDADE 1**

Classifique as orações coordenadas sublinhadas conforme o código abaixo:

- (1) oração coordenada assindética  
 (2) oração coordenada sindética aditiva  
 (3) oração coordenada sindética adversativa  
 (4) oração coordenada sindética alternativa  
 (5) oração coordenada sindética explicativa  
 (6) oração coordenada sindética conclusiva

Aluno(a): A 3

- a) Gosto muito de dançar, pois faço "jazz" desde pequena. (3)  
 b) Recebeu o presente, abriu o pacote e soltou um largo sorriso. (5)  
 c) Acendeu o "abat-jour", guardou os chinelos e deitou-se. (4)  
 d) Não se preocupe, que estaremos aqui. (2)  
 e) Ele estudou bastante; deve, pois, passar no próximo vestibular. (4)  
 f) Está faltando água nas represas, por conseguinte haverá racionamento de energia. (4)  
 g) Não vá embora ou eu vendo esta casa. (2)  
 h) Não é maldade, nem egoísmo. (1)  
 i) Ela não só chorava, como também rasgava as cartas com desespero. (4)  
 j) Estudou muito; no entanto, não está preparado para a prova. (4)  
 l) Viajei até ao Norte, porém não consegui observar todas as paisagens. (4)  
 m) Já ensinei a técnica, portanto façam corretamente o trabalho. (5)  
 n) Traz-me as tuas revistas ou teres que comprar outras. (5)

**ATIVIDADE 2**

Coloque C (certa) ou E (errada) para as alternativas em que a oração em destaque foi **INCORRETAMENTE** analisada:

- a) (F) Compre o bilhete **PORQUE O SORTEIO SERÁ AMANHÃ.** (Oração Coordenada Sindética Conclusiva)  
 b) (F) Viu o acidente **E SOCORREU AS VÍTIMAS.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 c) (V) O professor fala muito, **QUESTIONA BASTANTE.** (Oração Coordenada Assindética)  
 d) (V) Volte cedo, **POIS IREMOS À FESTA.** (Oração Coordenada Sindética Explicativa)  
 e) (F) Não correu **NEM BRINCOU.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 f) (F) O guerreiro amou-se **E FOI À GUERRA.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 g) (V) Discutiram, **MAS NÃO CHEGARAM A NADA.** (Oração Coordenada Sindética Adversativa)  
 h) (F) A música se aviva, **O RITMO TORNA-SE IRRESISTÍVEL, FRENÉTICO, ALUCINANTE.** (Oração Coordenada Assindética)  
 i) (F) Trabalhou **E NAO RECEBEU.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 j) (F) Eu o considero; **QUERO, POIS, CONTAR-LHE UM SEGREDO.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 k) (V) **QUER EM CASA,** quer no trabalho ela é aplicada. (Oração Coordenada Sindética Alternativa)

**ATIVIDADE 3**

Divida os períodos e classifique as orações:

- a) Ora ele planta, ora ele capina o mato.  
alternativas
- b) Ele não plantou milho nem derrubou o mato.  
assindética, aditiva
- c) Zé Brasil trabalha na terra, porém o coronel fica com os lucros.  
adversativa adversativa
- d) Ele trabalha muito; devia, pois, lucrar mais.  
adversativa
- e) O coronel o expulsou, pois era o dono das terras.  
explicativa
- f) O camponês preparou a terra, plantou, não colheu nada.  
conclusiva
- g) Quer ele seja vadio, quer seja indolente, ninguém deve culpá-lo por isso.  
alternativas

ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): A 3

Série/turma 9<sup>o</sup>M<sup>1</sup>

Data: 09/09/16

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título “curto e grosso”. Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do seu convívio.

Bus colegas já teve esses tipos de comportamento maléfico.

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

Sim, porque o personagem age com ironia.

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra “ele”. De acordo com a leitura da charge, quem seria esse “ele”? O que te levou a essa resposta?

um governador, a charge

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra “mas” unindo duas idéias em uma só frase(em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra mas nas falas dos personagens:

- ( ) oposição(idéia contrária)      ( ) explicação       conclusão de uma idéia

e) A palavra “mas”, aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

- sim      ( ) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra **porém**

Frase: Gosto muito da minha escola, **porém** ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra **portanto**

Frase: *meus amigos me chama*  
 não gosto de ir ao parque, **portanto**

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra **pois**

Frase: *coisa não*  
 gosto de fazer dever na escola **pois** em

Assunto: amizade

Aplique a palavra **e**

Frase: *tenho amigos bons e ruins*

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

**ATIVIDADE COM O TEXTO - GRUPOS A E B**Aluno(a): A 3

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!

**Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso**

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta pois não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família e lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. Portanto, planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila pois bem sucedida profissionalmente.

**Isabela Jeanine**

(<http://capacitaredocao.forum-livre.com/t9209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

**Juventude erra, mas acerta**

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, mas são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows depois ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado porque no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, porque nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez mas nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. Portanto aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, porque a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opiniao-sobre-adolescencia>

## Aluno – A6

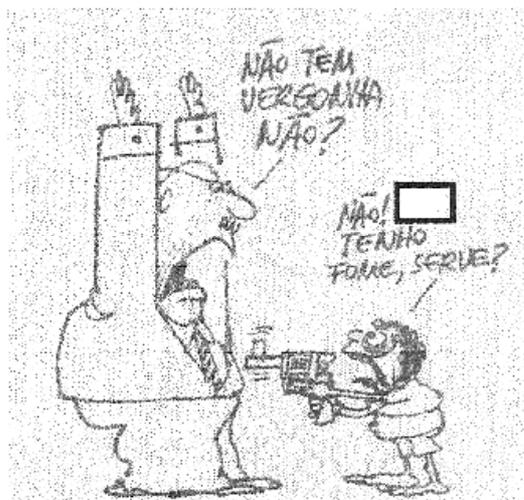
## VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados nos nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM  
PORTANTO - NEM

1 -



Conjunção: MAS

2 -





**ATIVIDADES – GRUPO A****ATIVIDADE 1**

Classifique as orações coordenadas sublinhadas conforme o código abaixo:

- (1) oração coordenada assindética  
 (2) oração coordenada sindética aditiva  
 (3) oração coordenada sindética adversativa  
 (4) oração coordenada sindética alternativa  
 (5) oração coordenada sindética explicativa  
 (6) oração coordenada sindética conclusiva

Aluno(a): \_\_\_\_\_

- a) Gosto muito de dançar, pois faço "jazz" desde pequenina. (2)  
 b) Recebeu o presente, abriu o pacote e soltou um largo sorriso. (1)  
 c) Acendeu o "abat-jour", guardou os chinelos e deitou-se. (2)  
 d) Não se preocupe, que estaremos aqui. (3)  
 e) Ele estudou bastante; deve, pois, passar no próximo vestibular. ( )  
 f) Está faltando água nas represas, por conseguinte haverá racionamento de energia. (5)  
 g) Não vá embora ou eu vendo esta casa. (1)  
 h) Não é maldade, nem egoísmo. (1)  
 i) Ela não só chorava, como também rasgava as cartas com desespero. (5)  
 j) Estudou muito; no entanto, não está preparado para a prova. (1)  
 l) Viajei até ao Norte, porém não consegui observar todas as paisagens. (3)  
 m) Já ensinei a técnica, portanto façam corretamente o trabalho. (1)  
 n) Traz-me as tuas revistas ou terel que comprar outras. (3)

**ATIVIDADE 2**

Coloque C (certa) ou E (errada) para as alternativas em que a oração em destaque foi **INCORRETAMENTE** analisada:

- a (C) Compre o bilhete PORQUE O SORTEIO SERÁ AMANHÃ. (Oração Coordenada Sindética Conclusiva)  
 b (E) Viu o acidente E SOCORREU AS VÍTIMAS. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 c (C) O professor fala muito, QUESTIONA BASTANTE. (Oração Coordenada Assindética)  
 d (C) Volte cedo, POIS IREMOS À FESTA. (Oração Coordenada Sindética Explicativa)  
 e (C) Não correu NEM BRINCOU. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 f (E) O guerreiro amou-se E FOI À GUERRA. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 g (C) Discutiram, MAS NÃO CHEGARAM A NADA. (Oração Coordenada Sindética Adversativa)  
 h (E) A música se aviva, O RITMO TORNA-SE IRRESISTÍVEL, FRENÉTICO, ALUCINANTE. (Oração Coordenada Assindética)  
 i (E) Trabalhou E NAO RECEBEU. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 j (C) Eu o considero; QUERO, POIS, CONTAR-LHE UM SEGREDO. (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 k (E) QUER EM CASA, quer no trabalho ela é aplicada. (Oração Coordenada Sindética Alternativa)

**ATIVIDADE 3**

Divida os períodos e classifique as orações:

- a) Ora ele planta, ora ele capina o mato.  
 (Oração Coordenada Sindética Aditiva)
- b) Ele não plantou milho nem derrubou o mato.  
 (Oração Coordenada Sindética Explicativa)
- c) Zé Brasília trabalha na terra, porém o coronel fica com os lucros.  
 (Oração Coordenada Sindética Adversativa)
- d) Ele trabalha muito; devia, pois, lucrar mais.  
 (Oração Coordenada Sindética Aditiva)
- e) O coronel o expulsou, pois era o dono das terras.  
 (Oração Coordenada Sindética Aditiva)
- f) O camponês preparou a terra, plantou, não colheu nada.  
 (Oração Coordenada Sindética Aditiva)
- g) Quer ele seja vadio, quer seja indolente, ninguém deve culpá-lo por isso.  
 (Oração Coordenada Sindética Aditiva)

**ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA**

Aluno(a): AG

Série/turma 9M 1

Data: 15/09/16

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título “curto e grosso”. Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do seu convívio.

Quando eu falava na frente da minha mãe, ela logo já fala, você não vai sair com essa desculpa, ela é curta e grossa comigo.

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

Sim, porque ele foi um pouco ignorante nessa conversa.

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra “ele”. De acordo com a leitura da charge, quem seria esse “ele”? O que te levou a essa resposta?

Político, porque muitos das vezes, nesse caso geralmente está se falando de um Prefeito, vereador...

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra “mas” unindo duas idéias em uma só frase (em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra mas nas falas dos personagens:

( ) oposição (ideia contrária)       explicação      ( ) conclusão de uma ideia

e) A palavra “mas”, aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

sim      ( ) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra **porém**

Frase: Gosto muito da minha escola, **porém** ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra **portanto**

Frase: O sentimento amor é <sup>superior</sup> portanto, prefiro amizade.

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra **pois**

Frase: Tarefas escolares e uma droga, **pois** tenho que fazer.

Assunto: amizade

Aplique a palavra **e**

Frase: A amizade e um sentimento verdadeiro.

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

**ATIVIDADE COM O TEXTO - GRUPOS A E B**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!!

**Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso**

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta. mas não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família. Como lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. Para planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila mente bem sucedida profissionalmente.

**Isabela Jeanine**

(<http://capaciteredacao.forum-livre.com/19209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

**Juventude erra, Porém acerta**

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, Mas são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows Também ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado. E no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, Mas nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez. Mais nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. Então aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, lembrando a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opiniao-sobre-adolescencia>

## Aluno – A7

## VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados nos desses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM  
PORTANTO - NEM

1 -



Conjunção: mas

2 -



Conjunção: ou

3 -



Conjunção: porque

4 -



Conjunção: porque

**ATIVIDADES – GRUPO A****ATIVIDADE 1**

Classifique as orações coordenadas sublinhadas conforme o código abaixo:

- ( 1 ) oração coordenada assindética  
 ( 2 ) oração coordenada sindética aditiva  
 ( 3 ) oração coordenada sindética adversativa  
 ( 4 ) oração coordenada sindética alternativa  
 ( 5 ) oração coordenada sindética explicativa  
 ( 6 ) oração coordenada sindética conclusiva

Aluno(a): A 7

- a) Gosto muito de dançar, pois faço "jazz" desde pequenina. (3)  
 b) Recebeu o presente, abriu o pacote e soltou um largo sorriso. (2)  
 c) Acendeu o "abat-jour", guardou os chinelos e deitou-se. (4)  
 d) Não se preocupe, que estaremos aqui. (5)  
 e) Ele estudou bastante; deve, pois, passar no próximo vestibular. (6)  
 f) Está faltando água nas represas, por conseguinte haverá racionamento de energia. (1)  
 g) Não vá embora ou eu vendo esta casa. (4)  
 h) Não é maldade, nem egoísmo. (2)  
 i) Ela não só chorava, como também rasgava as cartas com desespero. (4)  
 j) Estudou muito; no entanto, não está preparado para a prova. (3)  
 l) Viajei até ao Norte, porém não consegui observar todas as paisagens. (3)  
 m) Já ensinei a técnica, portanto façam corretamente o trabalho. (6)  
 n) Traz-me as tuas revistas ou terei que comprar outras. (4)

**ATIVIDADE 2**Coloque C (certa) ou E (errada) para as alternativas em que a oração em destaque foi **INCORRETAMENTE** analisada:

- a ( E ) Compre o bilhete **PORQUE O SORTEIO SERÁ AMANHÃ.** (Oração Coordenada Sindética Conclusiva)  
 b ( E ) Viu o acidente **E SOCORREU AS VÍTIMAS.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 c ( E ) O professor fala muito, **QUESTIONA BASTANTE.** (Oração Coordenada Assindética)  
 d ( C ) Volte cedo, **POIS IREMOS À FESTA.** (Oração Coordenada Sindética Explicativa)  
 e ( E ) Não correu **NEM BRINCOU.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 f ( E ) O guerreiro amou-se **E FOI À GUERRA.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 g ( E ) Discutiram, **MAS NÃO CHEGARAM A NADA.** (Oração Coordenada Sindética Adversativa)  
 h ( C ) A música se aviva, **O RITMO TORNA-SE IRRESISTÍVEL, FRENÉTICO, ALUCINANTE.** (Oração Coordenada Assindética)  
 i ( C ) Trabalhou **E NAO RECEBEU.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 j ( C ) Eu o considero; **QUERO, POIS, CONTAR-LHE UM SEGREDO.** (Oração Coordenada Sindética Aditiva)  
 k ( E ) **QUER EM CASA,** quer no trabalho ela é aplicada. (Oração Coordenada Sindética Alternativa)

**ATIVIDADE 3**

Divida os períodos e classifique as orações:

- a) Ora ele planta, ora ele capina o mato.  
Oração coordenada alternativa
- b) Ele não plantou milho nem derrubou o mato.  
Oração coordenada assindética
- c) Zé Brasil trabalha na terra, porém o coronel fica com os lucros.  
Oração coordenada adversativa
- d) Ele trabalha muito; devia, pois, lucrar mais.  
Oração coordenada explicativa
- e) O coronel o expulsou, pois era o dono das terras.  
Oração coordenada explicativa
- f) O camponês preparou a terra, plantou, não colheu nada.  
Oração coordenada assindética
- g) Quer ele seja vadio, quer seja indolente, ninguém deve culpá-lo por isso.  
Oração coordenada alternativa

**ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA**

Aluno(a): A7 Série/turma 9ª M1

Data: 16/09/16

1 - Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título "curto e grosso". Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do seu convívio.

Com minha mãe sempre usa essa expressão

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

Sim por curto palavras e grosso por use linguagem

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra "ele". De acordo com a leitura da charge, quem seria esse "ele"? O que te levou a essa resposta?

acho que é político, por que os personagens cita algumas palavras que muito uso

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra "mas" unindo duas idéias em uma só frase(em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra mas nas falas dos personagens:

( ) oposição(ideia contrária)      ( ) explicação      (X) conclusão de uma ideia

e) A palavra "mas", aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

( ) sim      (X) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

por que na charge é mais para comparação e na frase é aplicação

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra **porém**

Frase: Gosto muito da minha escola, **porém** ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra **portanto**

Frase: fasso amizade muito rapida portanto tenho varios amigos

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra **pois**

Frase: gostas de tarefas escolares pois fasso todas

Assunto: amizade

Aplique a palavra **e**

Frase: que meus amigos nos divertimos muito

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

### ATIVIDADE COM O TEXTO – GRUPOS A E B

Aluno(a): A7

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas CONJUNÇÕES COORDENATIVAS este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!!

#### Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta e não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família pois lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. pois planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila mas bem sucedida profissionalmente.

Isabela Jeanine

(<http://capaciteredacao.forum-livre.com/19209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

#### Juventude erra, mas acerta

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, entretanto são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows e ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado, mas no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, porque nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez e nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. Por isso aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, porque a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opiniao-sobre-adolescencia>

ANEXO D - Atividades de alguns alunos (grupo B)

Aluno – A9

A9

VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados ~~nos~~ nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM  
PORTANTO - NEM

1 -



Conjunção: porque e

2 -



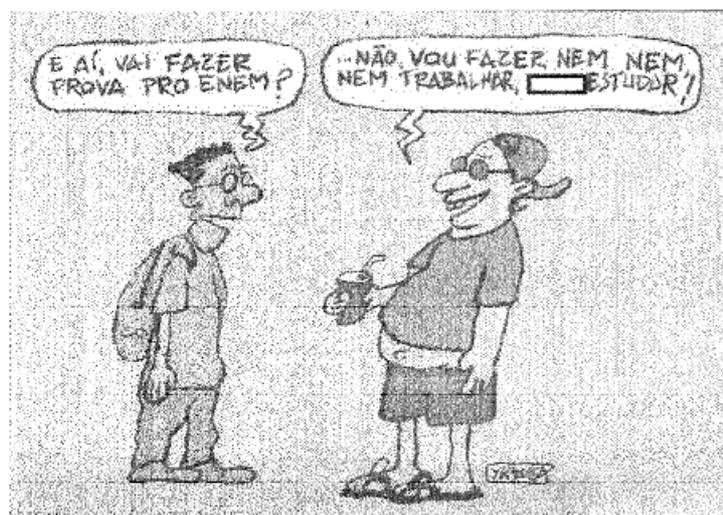
Conjunção: E ✓

3 -



Conjunção: nem ✓

4 -



Conjunção: nem ✓

Obrigado pela colaboração!

Prof. Victor

**ATIVIDADES – GRUPO B****ATIVIDADE 1**Aluno(a): A9

Relacione as colunas.

- a) Tentou matar as formigas, **mas** não conseguiu.  
 b) Ele não sabia se trabalhava **ou** se tentava matar as formigas.  
 c) Ele queria ter uma casa **e** plantar uma horta.  
 d) Era chamado de vadio, **pois** trabalhava pouco.  
 e) Ele trabalhava pouco; **logo** era chamado de vadio.

- ( D ) relação de conclusão  
 ( A ) relação de contraste, oposição, adversidade  
 ( E ) relação de confirmação ou explicação  
 ( B ) relação de alternância, escolha  
 ( C ) relação de acréscimo, soma

**ATIVIDADE 2**

Junte as orações das sentenças abaixo e indique a relação de sentido estabelecida conforme o modelo:

**Fique quieta. Expulso a senhora da sala.**Relacionando: Fique quieta, ou expulso a senhora da sala.Tipo de relação: alternância.

- a) Ele era o artilheiro do time. Ele não marcou nenhum gol no último campeonato.

Relacionando: Ele era o artilheiro do time, mas não marcou nenhum gol no último campeonato.Tipo de relação: adversativa

- b) O Brasil é um país de grandes riquezas. O padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Relacionando: O Brasil é um país de grandes riquezas, porém o padrão de vida de seu povo é dos mais baixos do mundo.Tipo de relação: conclusiva

- c) Ouvimos um ruído. Havia gente nos fundos da casa.

Relacionando: Ouvimos um ruído, pois havia gente nos fundos da casa.Tipo de relação: explicativa

- d) Vá na frente. Irei depois.

Relacionando: Vá na frente, mas irei depois.Tipo de relação: explicativa

- e) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.

Relacionando: O dia está agradável, portanto devemos aproveitá-lo.Tipo de relação: aditiva**ATIVIDADE 3**

Junte as orações dadas em cada item, usando como ligação uma conjunção coordenativa; indique o tipo de relação estabelecida. Observe o exemplo para saber como se faz:

Ex.: a) Ela não teve tempo de estudar.

b) Esforçou-se e fazer uma boa prova.

c) Ela não teve tempo de estudar, no entanto, esforçou-se em fazer uma boa prova. (adversativa)

1. a) O campeonato foi muito duro.  
b) Os atletas merecem um longo descanso.

*O campeonato foi muito duro, mas os atletas merecem um longo descanso.*

2. a) Você é um grande amigo nosso.  
b) Contamos urgentemente com sua ajuda.

*Você é um grande amigo nosso, e contamos urgentemente com sua ajuda.*

3. a) Ele é uma pessoa competente.  
b) É capaz de falhar algumas vezes, como qualquer um de nós.

*Ele é uma pessoa competente, mas é capaz de falhar algumas vezes como qualquer um de nós.*

4. a) Ele quer ficar rico.  
b) Deve trabalhar com muito afinco.

*Ele quer ficar rico, pois deve trabalhar com muito afinco.*

5. a) Não desanime diante das dificuldades.  
b) A recompensa vale o esforço.

*Não desanime diante das dificuldades, porque a recompensa vale o esforço.*

6. a) O velho pai sofria com isso.  
b) Não chorava nem maldizia a sorte.

*O velho pai sofria com isso, mas não chorava nem maldizia a sorte.*

7. a) Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho.  
b) Muitos jovens insistem em não sair de lá.

*Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho, e muitos jovens insistem em não sair de lá.*

8. a) Não gostava da vida na cidade.  
b) Tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.

*Não gostava da vida na cidade, portanto tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.*

ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): A9 Série/turma 9M

Data: 23/09/16

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título “curto e grosso”. Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do <sup>seu</sup> convívio.

~~ela~~ a professora falou comigo ~~uma vez~~ sobre de melhorar na leitura. Ela foi curta e grossa na hora.

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

~~Sim~~ ~~ela~~ ~~foi~~ ~~curta~~ ~~e~~ ~~grossa~~ ~~porque~~ ~~ela~~ ~~foi~~ ~~curta~~ ~~e~~ ~~grossa~~ ~~com~~ ~~o~~ ~~meu~~ ~~convívio~~.

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra “ele”. De acordo com a leitura da charge, quem seria esse “ele”? O que te levou a essa resposta?

~~seria~~ ~~um~~ ~~político~~ ~~que~~ ~~estava~~ ~~falando~~ ~~com~~ ~~o~~ ~~outro~~ ~~personagem~~.

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra “mas” unindo duas idéias em uma só frase(em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra mas nas falas dos personagens:

( ) oposição(ideia contrária)      ( ) explicação      (X) conclusão de uma ideia

e) A palavra “mas”, aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

(X) sim      ( ) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra **porém**

Frase: Gosto muito da minha escola, **porém** ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra **portanto**

Frase: *As minhas amigas são boas portanto são felizes*

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra **pois**

Frase: *As tarefas escolares são boas pois eu não gosto*

Assunto: amizade

Aplique a palavra **e**

Frase: *As minhas amigas são boas e um dia eu vou estudar*

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

*Eu quero continuar na escola*

### ATIVIDADE COM O TEXTO – GRUPOS A E B

Aluno(a): AI

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!

#### Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta E não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família E lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. E portanto, planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila E bem sucedida profissionalmente.

Isabela Jeanine

(<http://capaciteredacao.forum-livre.com/t9209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

#### Juventude erra, mas acerta

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, mas são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows E ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado. E no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, mas nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez mas nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. mas aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, mas a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opiniao-sobre-adolescencia>

## Aluno – A10

### VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados  nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM  
PORTANTO - NEM

1 -



Conjunção: mas ✓

2 -



Conjunção: ou

3 -



Conjunção: mas

4 -



Conjunção: Nem

Obrigado pela colaboração!

Prof. Victor

**ATIVIDADES – GRUPO B****ATIVIDADE 1**Aluno(a): AJO

Relacione as colunas.

- a) Tentou matar as formigas, mas não conseguiu.  
 b) Ele não sabia se trabalhava ou se tentava matar as formigas.  
 c) Ele queria ter uma casa e plantar uma horta.  
 d) Era chamado de vadio, pois trabalhava pouco.  
 e) Ele trabalhava pouco; logo era chamado de vadio.

- ( d ) relação de conclusão  
 ( A ) relação de contraste, oposição, adversidade  
 ( E ) relação de confirmação ou explicação  
 ( B ) relação de alternância, escolha  
 ( C ) relação de acréscimo, soma

**ATIVIDADE 2**

Junte as orações das sentenças abaixo e indique a relação de sentido estabelecida conforme o modelo:

**Fique quieta. Expulso a senhora da sala.**Relacionando: Fique quieta, ou expulso a senhora da sala.Tipo de relação: alternância.

- a) Ele era o artilheiro do time. Ele não marcou nenhum gol no último campeonato.

Relacionando: Ele era o artilheiro do time, mas ele não marcou nenhum gol no último campeonato.Tipo de relação: alternância.

- b) O Brasil é um país de grandes riquezas. O padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Relacionando: O Brasil é um país de grandes riquezas, porém o padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.Tipo de relação: alternância.

- c) Ouvimos um ruído. Havia gente nos fundos da casa.

Relacionando: Ouvimos um ruído porque havia gente nos fundos da casa.Tipo de relação: Explicativa.

- d) Vá na frente. Irei depois.

Relacionando: Vá na frente, que irei depois.Tipo de relação: Explicativa.

- e) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.

Relacionando: O dia está agradável, portanto Devemos aproveitá-lo.Tipo de relação: Conclusiva.**ATIVIDADE 3**

Junte as orações dadas em cada item, usando como ligação uma conjunção coordenativa; indique o tipo de relação estabelecida. Observe o exemplo para saber como se faz:

Ex.: a) Ela não teve tempo de estudar.

b) Esforçou-se e fazer uma boa prova.

c) Ela não teve tempo de estudar, no entanto, esforçou-se em fazer uma boa prova. (adversativa)

1. a) O campeonato foi muito duro.  
b) Os atletas merecem um longo descanso.

(conclusiva)

O campeonato foi muito bom, por isso os atletas merecem um longo descanso.

2. a) Você é um grande amigo nosso.  
b) Contamos urgentemente com sua ajuda.

(conclusiva)

Você é um grande amigo mesmo portanto contamos urgentemente com sua ajuda.

3. a) Ele é uma pessoa competente.  
b) É capaz de falhar algumas vezes, como qualquer um de nós.

(Adversativa)

Ele é uma pessoa competente mas é capaz de falhar algumas vezes, como qualquer um de nós.

4. a) Ele quer ficar rico.  
b) Deve trabalhar com muito afinco.

(conclusiva)

Ele quer ficar rico por isso deve trabalhar com muito afinco.

5. a) Não desanime diante das dificuldades.  
b) A recompensa vale o esforço.

(Explicativa)

Não desanime diante das dificuldades pois a recompensa vale o esforço.

6. a) O velho pai sofria com isso.  
b) Não chorava vem maldizia a sorte.

(Adversativa)

O velho pai sofria com isso mas não chorava vem maldizia a sorte.

7. a) Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho.  
b) Muitos jovens insistem em não sair de lá.

(Adversativa)

Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho porém muitos jovens insistem em não sair de lá.

8. a) Não gostava da vida na cidade.  
b) Tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.

(conclusiva)

Não gostava da vida na cidade por isso tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.

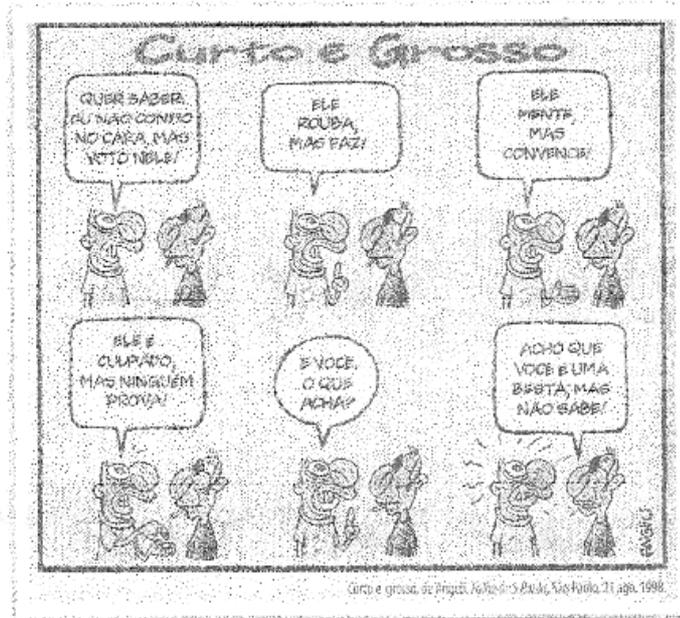
ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): AJO

Série/turma 9ª MA

Data: 23/09/16

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título "curto e grosso". Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do seu convívio.

Quando uma amiga me pergunta se a foto dela ficou bonita, eu vou e grosso na resposta, falo que não ficou, e pronto.

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

Sim, porque um dos personagens foi bastante curto e grosso, em relação as ideias e opiniões de seu amigo.

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra "ele". De acordo com a leitura da charge, quem seria esse "ele"? O que te levou a essa resposta?

O candidato pois ele rouba, mente, e é culpado de tudo que acontece.

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra "mas" unindo duas idéias em uma só frase (em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra mas nas falas dos personagens:

(  ) oposição (ideia contrária)      ( ) explicação      ( ) conclusão de uma ideia

e) A palavra "mas", aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

( ) sim      (  ) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

Porque nas frases da charge é de oposição, e na outra frase é de conclusão de uma ideia.

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra **porém**

Frase: Gosto muito da minha escola, **porém** ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra **portanto**

Frase: *Tenho muitas amizades, portanto sou feliz.*

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra **pois**

Frase: *Não faço tarefas escolares, pois não tenho tempo para isso.*

Assunto: amizade

Aplique a palavra **e**

Frase: *Sempre vou com meus amigos, e sempre "seguro vela".*

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

### ATIVIDADE COM O TEXTO - GRUPOS A E B

Aluno(a): AIO

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!

#### Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta mas não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família para lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. Por isso, planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila e bem sucedida profissionalmente.

Isabela Jeanine

(<http://copacitereducacao.forum-livre.com/19209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

#### Juventude erra, mas acerta

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, mas são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows e ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado. Porém no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, pois nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez e nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. portanto aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, pois a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opiniao-sobre-adolescencia>

## Aluno – A11

VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS? A11

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados nos-nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

**MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM**  
**PORTANTO - NEM**

1 -



Conjunção: mas ✓

2 -



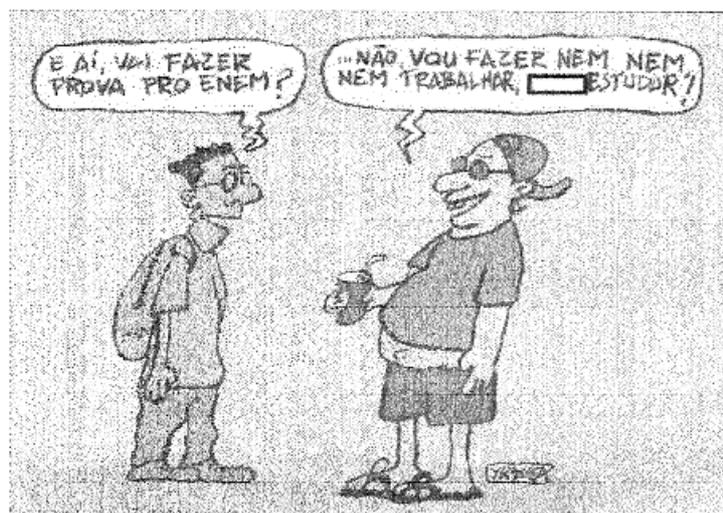
Conjunção:   e  

3 -



Conjunção:   portanto  

4 -



Conjunção:   nem  

Obrigado pela colaboração!

Prof. Victor

**ATIVIDADES – GRUPO B**

**ATIVIDADE 1**

Aluno(a): Ally

Relacione as colunas.

- a) Tentou matar as formigas, **mas** não conseguiu.  
 b) Ele não sabia se trabalhava **ou** se tentava matar as formigas.  
 c) Ele queria ter uma casa **e** plantar uma horta.  
 d) Era chamado de vadio, **pois** trabalhava pouco.  
 e) Ele trabalhava pouco; **logo** era chamado de vadio.

- ( d ) relação de conclusão  
 ( A ) relação de contraste, oposição, adversidade  
 ( E ) relação de confirmação ou explicação  
 ( b ) relação de alternância, escolha  
 ( C ) relação de acréscimo, soma

**ATIVIDADE 2**

Junte as orações das sentenças abaixo e indique a relação de sentido estabelecida conforme o modelo:

**Fique quieta. Expulso a senhora da sala.**

Relacionando: Fique quieta, ou expulso a senhora da sala.

Tipo de relação: alternância.

- a) Ele era o artilheiro do time. Ele não marcou nenhum gol no último campeonato.

Relacionando: Ele era o artilheiro do time, mas ele não marcou nenhum gol no

Tipo de relação: alternância o último campeonato.

- b) O Brasil é um país de grandes riquezas. O padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Relacionando: O Brasil é um de grandes riquezas, porém o padrão de vida

Tipo de relação: alternância de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

- c) Ouvimos um ruído. Havia gente nos fundos da casa.

Relacionando: Ouvimos um ruído porque havia gente nos fundos da casa.

Tipo de relação: Explicação.

- d) Vá na frente. Irei depois.

Relacionando: Vá na frente que irei depois.

Tipo de relação: Explicação.

- e) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.

Relacionando: O dia está agradável, por isso devemos aproveitá-lo.

Tipo de relação: Conclusão.

**ATIVIDADE 3**

Junte as orações dadas em cada item, usando como ligação uma conjunção coordenativa; indique o tipo de relação estabelecida. Observe o exemplo para saber como se faz:

Ex.: a) Ela não teve tempo de estudar.

b) Esforçou-se e fazer uma boa prova.

c) Ela não teve tempo de estudar, no entanto, esforçou-se em fazer uma boa prova. (adversativa)

1. a) O campeonato foi muito duro.  
b) Os atletas merecem um longo descanso.

O campeonato foi muito duro portanto os atletas merecem um longo  
descanso (conclusão)

2. a) Você é um grande amigo nosso.  
b) Contamos urgentemente com sua ajuda.

Você é um grande amigo nosso portanto contamos urgentemente com  
sua ajuda.  
(conclusão).

3. a) Ele é uma pessoa competente.  
b) É capaz de falhar algumas vezes, como qualquer um de nós.

Ele é uma pessoa competente mas é capaz de falhar algumas vezes,  
como qualquer um de nós.  
(alternância).

4. a) Ele quer ficar rico.  
b) Deve trabalhar com muito afinco.

Ele quer ficar rico portanto deve trabalhar com muito afinco

5. a) Não desanime diante das dificuldades.  
b) A recompensa vale o esforço.

Não desanime diante das dificuldades porque a recompensa vale o esforço.  
(Explicação).

6. a) O velho pai sofria com isso.  
b) Não chorava vem maldizia a sorte.

O velho pai sofria com isso mas não chorava nem maldizia a sorte.  
(adversidade)

7. a) Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho.  
b) Muitos jovens insistem em não sair de lá.

Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho porém muitos jovens  
insistem em sair de lá. (adversidade)

8. a) Não gostava da vida na cidade.  
b) Tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.

Ele não gostava da vida na cidade por isso tinha planos de comprar um  
sítio e ir morar no interior  
(conclusão).

ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): A11 Série/turma 9º M1

Data: 23/09/16

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título "curto e grosso". Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do <sup>seu</sup> convívio.

Quando uma das minhas amigas perguntou se o namorado dela é bonito eu respondi que não foi curto e grosso

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

Sim, porque o personagem foi curto e grosso na relação de fala a verdade na cara.

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra "ele". De acordo com a leitura da charge, quem seria esse "ele"? O que te levou a essa resposta?

O candidato. Foi o assunto da charge e sobre as eleições.

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra "mas" unindo duas idéias em uma só frase(em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra **mas** nas falas dos personagens:

- oposição(idéia contrária)      ( ) explicação      ( ) conclusão de uma idéia

e) A palavra "mas", aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

- ( ) sim      (X) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

Não, que a primeira aplicação está falando de oposição, e a segunda tá mais pra conclusão

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplice a palavra **porém**

Frase: Gosto muito da minha escola, **porém** ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplice a palavra **portanto**

Frase: Tenho muitos amigos, portanto sempre me sinto sozinho.

Assunto: tarefas escolares

Aplice a palavra **pois**

Frase: Tenho muitas tarefas escolares, pois não faço porque é muito chato.

Assunto: amizade

Aplice a palavra **e**

Frase: Amizade é um lindo sentimento e todos precisam dela.

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

**ATIVIDADE COM O TEXTO - GRUPOS A E B**Aluno(a): Al

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!

**Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso**

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta mas não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família mas lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. por isso planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila e bem sucedida profissionalmente.

Isabela Jeanine

(<http://capaciteredacao.forum-livre.com/t9209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

**Juventude erra, mas acerta**

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, mas são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows e ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado. mas no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, por isso nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez e nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. portanto aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, por isso a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opinioa-sobre-adolescencia>

## Aluno – A12

## VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados  nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM  
PORTANTO - NEM

1 -



Conjunção: Mas e

2 -



Conjunção: e

3 -



Conjunção: Nem

4 -



Conjunção: Nem

Obrigado pela colaboração!

Prof. Victor

### ATIVIDADES – GRUPO B

#### ATIVIDADE 1

Aluno(a): A12

Relacione as colunas.

- a) Tentou matar as formigas, mas não conseguiu.  
 b) Ele não sabia se trabalhava ou se tentava matar as formigas.  
 c) Ele queria ter uma casa e plantar uma horta.  
 d) Era chamado de vadio, pois trabalhava pouco.  
 e) Ele trabalhava pouco; logo era chamado de vadio.

- ( e ) relação de conclusão  
 ( a ) relação de contraste, oposição, adversidade  
 ( d ) relação de confirmação ou explicação  
 ( c ) relação de alternância, escolha  
 ( b ) relação de acréscimo, soma

#### ATIVIDADE 2

Junte as orações das sentenças abaixo e indique a relação de sentido estabelecida conforme o modelo:

**Fique quieta. Expulso a senhora da sala.**

Relacionando: Fique quieta, ou expulso a senhora da sala.

Tipo de relação: alternância.

- a) Ele era o artilheiro do time. <sup>mas</sup> Ele não marcou nenhum gol no último campeonato.

Relacionando: Ele era o artilheiro do time. Mas não marcou nenhum gol no último campeonato.

Tipo de relação: Aditiva

- b) O Brasil é um país de grandes riquezas. <sup>Porém</sup> O padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Relacionando: O Brasil é um país de grandes riquezas. Porém a pobreza.

Tipo de relação: Adversativa

- c) Ouvimos um ruído. <sup>Por</sup> Havia gente nos fundos da casa.

Relacionando: Ouvimos um ruído. Por isso havia gente nos fundos da casa.

Tipo de relação: Adversativa

- d) Vá na frente. Irei depois.

Relacionando: Vá na frente. Que vou depois.

Tipo de relação: Explicativa

- e) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.

Relacionando: O dia está agradável. Portanto devemos aproveitá-lo.

Tipo de relação: Conclusiva

#### ATIVIDADE 3

Junte as orações dadas em cada item, usando como ligação uma conjunção coordenativa; indique o tipo de relação estabelecida. Observe o exemplo para saber como se faz:

Ex.: a) Ela não teve tempo de estudar.

b) Esforçou-se e fazer uma boa prova.

c) Ela não teve tempo de estudar, no entanto, esforçou-se em fazer uma boa prova. (adversativa)

1. a) O campeonato foi muito duro.  
b) Os atletas merecem um longo descanso.

O campeonato foi muito duro. Pois os atletas merecem um longo descanso.

2. a) Você é um grande amigo nosso.  
b) Contamos urgentemente com sua ajuda.

Você é um grande amigo nosso. Pois contamos urgentemente com sua ajuda.

3. a) Ele é uma pessoa competente.  
b) É capaz de falhar algumas vezes, como qualquer um de nós.

Ele é uma pessoa competente. Mas é capaz de falhar algumas vezes, como qualquer um de nós.

4. a) Ele quer ficar rico.  
b) Deve trabalhar com muito afinco.

Ele quer ficar rico. Mas deve trabalhar com muito afinco.

5. a) Não desanime diante das dificuldades.  
b) A recompensa vale o esforço.

Não desanime diante das dificuldades. Pois a recompensa vale o esforço.

6. a) O velho pai sofria com isso.  
b) Não chorava nem maldizia a sorte.

O velho pai sofria com isso. Mas não chorava nem maldizia a sorte.

7. a) Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho.  
b) Muitos jovens insistem em não sair de lá.

Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho. Mas muitos jovens insistem em

8. a) Não gostava da vida na cidade.  
b) Tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.

Não gostava da vida na cidade. Mas tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.

ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a): A.J.J. Série/turma 9 MJ

Data: 13/09/16

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título “curto e grosso”. Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do seu convívio.

Uma amiga que está sempre comigo disse que via votar um candidato mesmo sabendo que ele é corrupto.

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

Sim, pois de está sendo dito que ele fala

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra “ele”. De acordo com a leitura da charge, quem seria esse “ele”? O que te levou a essa resposta?

O candidato

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra “mas” unindo duas idéias em uma só frase(em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra mas nas falas dos personagens:

(  ) oposição(ideia contrária)      ( ) explicação      ( ) conclusão de uma ideia

c) A palavra “mas”, aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

(  ) sim      ( ) não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

Porque a sub é bastante interativa

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra porém

Frase: Gosto muito da minha escola, porém ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra portanto

Frase: Tenho poucos amigos, portanto vou feliz

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra pois

Frase: Não fiz as tarefas escolares, pois não deu tempo

Assunto: amizade

Aplique a palavra e

Frase: Tenho alguns amigos e vou uma pessoa feliz

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

**ATIVIDADE COM O TEXTO – GRUPOS A E B**

Aluno(a): AAA

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!!

**Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso**

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta e não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família também lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, as que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. Logo, planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila uma bem sucedida profissionalmente.

Isabela Jeanine

(<http://capaciteredacao.forum-livre.com/19209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

**Juventude erra, mas acerta**

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, quando são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows e ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado. mas no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, quando nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez e nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. Logo aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, logo a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opiniao-sobre-adolescencia>

## Aluno – A13

A13

## VAMOS VERIFICAR NOSSOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS?

Os quadrinhos e charges abaixo tiveram conjunções omitidas propositalmente. Por isso, um colega que estuda com você não está conseguindo entender os textos. Sua tarefa é escolher uma das conjunções do quadro a seguir para preencher os espaços assinalados nos nesses textos e torná-los compreensíveis ao colega.

Obs.: uma mesma conjunção pode ser usada mais de uma vez.

**MAS - PORQUE - OU - E - PORÉM**  
**PORTANTO - NEM**

1 -



Conjunção: mas

2 -



Conjunção: E



Conjunção: mas

4 -



Conjunção: mas

Obrigado pela colaboração!

Prof. Victor

**ATIVIDADES – GRUPO B**

**ATIVIDADE 1**

Aluno(a): A13

Relacione as colunas.

- a) Tentou matar as formigas, mas não conseguiu.  
 b) Ele não sabia se trabalhava ou se tentava matar as formigas.  
 c) Ele queria ter uma casa e plantar uma horta.  
 d) Era chamado de vadio, pois trabalhava pouco.  
 e) Ele trabalhava pouco; logo era chamado de vadio.

- ( ) relação de conclusão  
 ( A ) relação de contraste, oposição, adversidade  
 ( B ) relação de confirmação ou explicação  
 ( D ) relação de alternância, escolha  
 ( C ) relação de acréscimo, soma

**ATIVIDADE 2**

Junte as orações das sentenças abaixo e indique a relação de sentido estabelecida conforme o modelo:

**Fique quieta. Expulso a senhora da sala.**

Relacionando: Fique quieta, ou expulso a senhora da sala.

Tipo de relação: alternância.

- a) Ele era o artilheiro do time. Ele não marcou nenhum gol no último campeonato.

Relacionando: Ele era o artilheiro do time, mas ele não marcou nenhum gol no último campeonato.

Tipo de relação: alternância

- b) O Brasil é um país de grandes riquezas. O padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Relacionando: O Brasil é um país de grandes riquezas, porém o padrão de vida de seu povo é um dos mais baixos do mundo.

Tipo de relação: contrastativa

- c) Ouvimos um ruído. Havia gente nos fundos da casa.

Relacionando: Ouvimos um ruído, por isso havia gente nos fundos da casa.

Tipo de relação: conclusiva

- d) Vá na frente. Irei depois.

Relacionando: Vá na frente, porque irei depois.

Tipo de relação: explicativa

- e) O dia está agradável. Devemos aproveitá-lo.

Relacionando: O dia está agradável, por isso devemos aproveitá-lo.

Tipo de relação: conclusiva

**ATIVIDADE 3**

Junte as orações dadas em cada item, usando como ligação uma conjunção coordenativa; indique o tipo de relação estabelecida. Observe o exemplo para saber como se faz:

Ex.: a) Ela não teve tempo de estudar.

b) Esforçou-se e fazer uma boa prova.

c) Ela não teve tempo de estudar, no entanto, esforçou-se em fazer uma boa prova. (adversativa)

1. a) O campeonato foi muito duro.  
b) Os atletas merecem um longo descanso.

*O campeonato foi muito duro. Os atletas merecem um longo descanso.*

2. a) Você é um grande amigo nosso.  
b) Contamos urgentemente com sua ajuda.

*Você é um grande amigo nosso, contamos urgentemente com sua ajuda.*

3. a) Ele é uma pessoa competente.  
b) É capaz de falhar algumas vezes, como qualquer um de nós.

*Ele é uma pessoa competente. É capaz de falhar algumas vezes, como qualquer um de nós.*

4. a) Ele quer ficar rico.  
b) Deve trabalhar com muito afinco.

*Ele quer ficar rico. Deve trabalhar com muito afinco.*

5. a) Não desanime diante das dificuldades.  
b) A recompensa vale o esforço.

*Não desanime diante das dificuldades. Porque a recompensa vale o esforço.*

6. a) O velho pai sofria com isso.  
b) Não chorava vem maldizia a sorte.

7. a) Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho.  
b) Muitos jovens insistem em não sair de lá.

*Aquela cidade não oferece muitas chances de trabalho. Muitos jovens insistem em não sair de lá.*

8. a) Não gostava da vida na cidade.  
b) Tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.

*Ele não gostava da vida na cidade. pois ele tinha planos de comprar um sítio e ir morar no interior.*

ATIVIDADE – LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno(a):                     A J 3                     Série/turma                     

Data:     /    /    

1 – Leia a charge a seguir para responder as questões que seguem:



a) Num primeiro momento de leitura da charge, ficamos um tanto curiosos a respeito do título “curto e grosso”. Essa expressão geralmente é utilizada em situações do nosso dia a dia. Descreva alguma situação em que essa expressão tenha sido usada por você ou por outra pessoa do seu convívio.

*uma mulher gelou-se em uma sala de aula, ela estava muito nervosa, mesmo sabendo que ela é corrupta.*

b) Depois de responder a questão anterior, é possível estabelecer uma relação de sentido entre o título da charge e o comportamento de um dos personagens? Se a resposta for sim, explique essa relação de sentido.

*sim, porque ele está sendo tratado como o amigo.*

c) A partir do segundo balão de fala, um dos personagens usa a palavra “ele”. De acordo com a leitura da charge, quem seria esse “ele”? O que te levou a essa resposta?

*ele é o personagem com o nome de Voto Voto.*

d) No 2º, 3º, 4º e último balões de fala, encontramos a palavra “mas” unindo duas idéias em uma só frase(em cada balão). Marque abaixo a opção que melhor representa o VALOR DE SENTIDO da palavra mas nas falas dos personagens:

oposição(ideia contrária)      ( ) explicação      ( ) conclusão de uma ideia

e) A palavra “mas”, aplicada na charge, tem o mesmo valor de sentido da palavra sublinhada na frase abaixo?

Em nossas aulas, não só estudamos, mas também nos divertimos.

( ) sim       não

Se a resposta foi não, explique a diferença entre as duas aplicações.

*porque a palavra não pode ser colocada em frase todas as frases.*

2 – Agora vamos exercitar nossa escrita. Sua tarefa é **CRIAR** frases aplicando as palavras indicadas de acordo com suas opiniões sobre os assuntos sugeridos. Veja e siga o exemplo:

Assunto: escola

Aplique a palavra porém

Frase: Gosto muito da minha escola, porém ela não tem sala de informática.

Assunto: amizade

Aplique a palavra portanto

Frase: *Eu tenho muitas amigas, portanto as pessoas que tenho são as melhores.*

Assunto: tarefas escolares

Aplique a palavra pois

Frase: *Eu não gosto de fazer dever de casa, pois a matéria é muito difícil.*

Assunto: amizade

Aplique a palavra e

Frase: *Eu sou amigo de quem, e do melhor amigo de quem é melhor amigo.*

Obrigado pela contribuição!

Prof. Victor

**ATIVIDADE COM O TEXTO – GRUPOS A E B**

Aluno(a): A13

Abaixo estão dois textos que um colega de sala escolheu para ler. No entanto, pela falta de algumas **CONJUNÇÕES COORDENATIVAS** este colega não está conseguindo completar a leitura, pois não entende algumas partes do texto. Para ajudar seu colega, sua tarefa é completar os espaços indicados nos textos com as conjunções apropriadas para que o sentido do texto fique completo. Bom trabalho!!!

**Saber harmonizar é ter a chave para o sucesso**

A adolescência é considerada por muitos a melhor fase de todas, pois ela antecede a vida adulta mas não tem o seu tipo de comprometimento e problemas, como o quão difícil pode ser sustentar uma família para lidar com o desemprego enfrentado pela sociedade.

Devido a isso, alguns acreditam que essa etapa deve ser aproveitada ao máximo, sem nenhuma preocupação sobre o futuro, o que é um grande equívoco.

Planejar o futuro é tão importante para um jovem cidadão quanto para um adulto. No âmbito dos negócios, um funcionário bem remunerado é o que tem o maior número de qualificações, estas que podem ter seu processo conquistado ou iniciado durante a adolescência.

Diante dos fatos, a procura entre o equilíbrio é essencial. Como qualquer outra fase da vida, essa não retornará e deve ser desfrutada. Porém, planejar o futuro não pode ficar em segundo plano, por este ser uma espécie de "passaporte" para uma vida adulta almejada por vários: tranquila e bem sucedida profissionalmente.

**Isabela Jeanine**

(<http://capaciteredacao.forum-livre.com/t9209-tema-adolescencia-um-momento-para-planejar-ou-para-aproveitar-a-vida-texto-argumentativo>)

**Juventude erra, porém ~~acerta~~ acerta**

Na vida passamos por vários momentos. Dizem que a melhor fase é a juventude, quando se aprende tantas coisas. Você tem o primeiro beijo, momento mágico que acontece na vida de 99,9% das pessoas, quando o coração bate mais rápido, parecendo que vai sair pela boca, e as pernas tremem, como se você fosse cair, momento que ninguém esquece. Tem ainda o primeiro romance, o primeiro encontro, o segundo e o terceiro beijo e assim por diante.

Quando se é jovem, ama, se magoa, chora, porém são essas lágrimas que doem mais. São as primeiras lágrimas de um primeiro amor, que acaba ou se torna para a vida toda. Quando se é jovem, escuta música alta, chora por tudo, grita, dá risada, come besteiras, mente, compra coisas de que não precisa, falta na escola, perde coisas pela rua, assiste TV o dia todo, fica na frente do computador até altas horas, vai a shows e ao shopping com os amigos, mata aula para sair com o namorado. E no fim de tudo, dá risada depois que a mãe briga, mas nessa idade, tudo é moleza, você pode errar e arrumar o erro.

Quando se é jovem, pode fazer de tudo um pouco. Aprende coisas novas, renova esperanças, faz coisas que nunca fez por nunca mais fará. É nessa época que você é feliz. Então aproveite ao máximo sua juventude, faça de tudo um pouco, faça coisas pela primeira vez, se arrependa e depois ria de tudo o que aconteceu, porém a vida é feita de sorrisos!

<http://www.dgabc.com.br/Noticia/135994/juliana-da-opiniao-sobre-adolescencia>